



Samuel Campos de Pontes

Diálogos com Boris Porena

Reflexões para a educação musical

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

Presidente do Conselho Curador

Mário Sérgio Vasconcelos

Diretor-Presidente / Publisher

Jézio Hernani Bomfim Gutierre

Superintendente Administrativo e Financeiro

William de Souza Agostinho

Conselho Editorial Acadêmico

Luís Antônio Francisco de Souza

Marcelo dos Santos Pereira

Patricia Porchat Pereira da Silva Knudsen

Paulo Celso Moura

Ricardo D'Elia Matheus

Sandra Aparecida Ferreira

Tatiana Noronha de Souza

Trajano Sardenberg

Valéria dos Santos Guimarães

Editores-Adjuntos

Anderson Nobara

Leandro Rodrigues

SAMUEL CAMPOS DE PONTES

DIÁLOGOS COM BORIS PORENA

REFLEXÕES PARA A
EDUCAÇÃO MUSICAL



© 2024 Editora Unesp

Direitos de publicação reservados à:

Fundação Editora da Unesp (FEU)

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

www.livrariaunesp.com.br

atendimento.editora@unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva – CRB-8/9410

P814d Pontes, Samuel Campos de

Diálogos com Boris Porena [recurso eletrônico] : reflexões para a educação musical / Samuel Campos de Pontes. – São Paulo : Editora Unesp, 2024.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5714-555-5 (eBook)

1. Educação. 2. Música – instrução e ensino. 3. Música na educação. 4. Aprendizagem ativa. 5. Atividades criativas na sala de aula. I. Título.

2024-1248

CDD 370

CDU 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370

2. Educação 37

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da
Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

AGRADECIMENTOS

Acredito que fazer pesquisa é também conhecer pessoas. Então, levo deste empreendimento muitos encontros que contribuíram para que eu fosse quem sou hoje e, certamente, vão contribuir para quem vou ser no futuro. A essas pessoas, minha sincera gratidão.

Agradeço, então:

Aos meus pais e ao meu irmão que me apoiaram durante o processo de realização desta pesquisa: Amélia, Joãozinho e João Vitor.

À Marisa Fonterrada, minha orientadora, que acompanha minha caminhada acadêmica deste 2015.

Aos professores da banca examinadora, tanto da defesa quanto da qualificação, titulares e suplentes: Francesca Dell'Olio; Tamyra Moreira; Maria Helena Villas Bôas Concone; Daiane Stoeberl da Cunha; Margarete Arroyo; Andréia Miranda; Lenita Nogueira; Fábio Miguel (*in memoriam*); Paula Molinari.

Às pessoas da Itália que se dispuseram a conversar comigo e a contribuir com esta pesquisa: Boris Porena (*in memoriam*); Paola Bučan; Dario Peluso; Alberto Pezza; Patricia Conte; Edoardo; Anna; Mia; Doina.

À Università degli Studi di Padova e ao professor Michele Biasutti.

Aos estudantes e professores do curso de Licenciatura em Música da Unesp que contribuíram para algumas reflexões aqui empreendidas e permitiram que eu fosse além do que eu poderia ir sozinho.

Aos membros do G-PEM – Grupo de Pesquisa em Educação Musical/IA Unesp.

A Francesca e aos meus outros professores de italiano que me mostraram um universo linguístico novo: a cultura italiana.

A Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – que financiou este trabalho de diversas maneiras, tanto por meio da bolsa no país, quanto através da bolsa de doutorado sanduíche no exterior.

Às pessoas que compõem o Instituto de Artes da Unesp e o Programa de Pós-graduação em música.

Aos brasileiros que conheci na Itália, principalmente à Ana Beatriz Pelliconi que não só dividiu a casa comigo durante os meses em que estive lá como também participou do processo de elaboração de algumas ideias tratadas neste trabalho.

À Fundação Editora Unesp a às pessoas que trabalharam para que este livro virasse uma realidade.

*“[...] como não há homens sem mundo, sem realidade,
o movimento parte das relações homens-mundo.”*

Paulo Freire, Pedagogia do oprimido

SUMÁRIO

Prefácio	11
Prelúdio	17
1 Boris Porena: biografia, escritos, tempos e espaços	43
<i>Intermezzo 1 – O lago das histórias refletidas</i>	
e outras histórias	83
2 Cultura, localidade e pensamento: uma orientação metacultural	87
<i>Intermezzo 2 – Parábola</i>	121
3 Os processos de aprendizagem na escola de educação básica: institucionalidade e deslocamento do saber para o pensar	125
<i>Intermezzo 3 – Exemplos musicais</i>	155
4 Música: algumas particularidades	159
<i>Intermezzo 4 – Diálogos Fictícios</i>	195
5 Aspectos que se referem à Educação Básica no Brasil: a BNCC, os sistemas de ensino apostilado e a consideração de uma experiência	197
Poslúdio (ou reverberações e possibilidades infinitas de continuação) – paradoxos e utopias	229
Palavras finais	235
Referências	239
Apêndices	249

PREFÁCIO

Início esta conversa, manifestando meu profundo agradecimento a Samuel Campos de Pontes, autor desta linda publicação, pelo convite para que eu o apresentasse e a sua pesquisa. A partir de agora, este trabalho deixa o reduto acadêmico em que foi gerado, se desenvolveu e trouxe resultados, e se transforma em livro. Esta publicação, com certeza, aumentará a gama de leitores interessados em conhecer o compositor e educador musical italiano Boris Porena, autor de importante obra artística e educativa em seu país, mas ainda pouco conhecido no Brasil.

Mas, antes de prosseguir, acho oportuno contar de que modo Porena e uma de suas obras – *Kinder-Musik* – entraram no Brasil. O fato ocorreu em 1974, durante um dos então famosos Festivais Internacionais de Música de Curitiba, dirigidos pelo maestro Roberto Schnorrenberg. Naquela ocasião, recebi das mãos do padre José Penalva, compositor e professor curitibano, um exemplar do livro publicado na Itália em 1973. Padre Penalva contou-me que estivera naquele país em viagem de estudos. Durante a estadia, conheceu Boris Porena, que o presenteou com o exemplar que, naquele momento, me oferecia: “Acredito que terá mais utilidade em suas mãos do que nas minhas”.

Esse presente deu frutos, pois passei a aplicar sugestões do autor em minhas aulas, incentivando os alunos a seguirem a rota das práticas criativas. Um desses frutos é, justamente, este livro, que agora

amplia seu alcance, atingindo, além do público acadêmico, outros leitores interessados em música e educação musical.

Volto, então, ao contexto inicial e digo que, em um prefácio, duas tarefas são atribuídas a quem o escreve: apresentar ao leitor quem é o sujeito/autor da obra e antecipar alguns dados a respeito dela, mostrando seu escopo, a quem é dirigida, como se organiza, que questões apresenta e o que mais o prefaciador julgar importante abordar.

Apresento, então, em primeiro lugar, o autor, Samuel Campos de Pontes – mesmo sabendo de antemão que a tarefa a que me proponho será apenas parcialmente cumprida, pois é difícil sintetizar em poucas linhas a personalidade de alguém. E, em se tratando de Samuel, mais difícil ainda é expor os muitos meandros inerentes a sua personalidade, as nuances de seu pensamento, seu jeito original de se expressar e seu humor delicado e quase velado que, muitas vezes, perpassa seus trabalhos escritos. Mesmo assim, não vou me furtar a cumprir a tarefa que me foi gentilmente oferecida por ele, ao convidar-me para escrever este prefácio.

Samuel Campos de Pontes ingressou no Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes (IA) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) em 2015, como meu orientando. Ele tinha acabado de se graduar no curso de licenciatura em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Em seu mestrado, dedicou-se a conhecer e interpretar a metodologia Suzuki de ensino e aprendizagem de instrumentos, com a qual, como violinista, tem contato próximo. Naquela ocasião, na dissertação já demonstrava sua facilidade de escrita e análise.

Depois de ultrapassar esse marco, Samuel seguiu para o doutorado, ainda sob as minhas asas. Nosso contato durante a pós-graduação permitiu uma convivência saudável e amigável para que eu fosse descobrindo e me inteirando de suas qualidades: bom músico, muito interessado em educação musical, com forte perfil de pesquisador e educador, traços fortalecidos por sua imensa curiosidade, capacidade de leitura atenta e reflexiva e talento de escrita, além da grande perspicácia interpretativa, que anda de mãos dadas com sua sensibilidade poética – o que pode ser comprovado neste livro pelo

próprio leitor. Durante seu percurso no doutorado, já perto de finalizar seu caminho, recebeu da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) uma bolsa de doutorado-sanduíche, que lhe permitiu passar alguns meses na Itália, conhecer e conviver por algum tempo com Boris Porena, o compositor e educador que escolheu estudar. O resultado dessa incursão foi o aprofundamento do conhecimento sobre o compositor italiano e, consequentemente, de sua pesquisa.

É, então, motivo de grande satisfação saber que este trabalho vai ser lido por um público interessado em temas ligados à música e à educação musical, que terá oportunidade de conhecer as ideias de Samuel a respeito de Boris Porena e de compreender como esse conhecimento pode auxiliar a área.

Tarefa primeira cumprida, focalizo agora a segunda. A organização de *Diálogos com Boris Porena* foi muito bem pensada e elaborada pelo autor e fez-me lembrar do que diz Umberto Eco em seu livro *Os limites da interpretação*,¹ ao dissertar a respeito da dialética existente atualmente entre pensamento racional e o que ele denomina de “nossa herança hermética”. Para esse autor, existe uma oposição entre os enfoques “gerativo” e “interpretativo”, que se mostra entre três tipos de intenções – as do autor, as da obra e as do leitor. Essas intenções se caracterizam como oposições: em primeiro lugar, a oposição que existe entre “buscar no texto aquilo que o autor queria dizer” e “buscar no texto o que diz, independentemente das suas intenções”. Ele ainda explica que, apenas ao aceitar a segunda ponta da oposição, é possível articular a oposição entre:

buscar no texto aquilo que ele (o autor) diz relativamente à sua própria coerência textual e à situação dos sistemas de significação em que se respalda e buscar no texto aquilo que o destinatário (o leitor) ali encontra, relativo a seus próprios sistemas de significação e/ou relativamente a seus próprios desejos, pulsões e arbítrios. (Eco, 1995, p.6-7)

1 Eco, Umberto. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

Ele ressalta ainda que o sentido do texto não pode se sobrepor ao debate anterior a respeito dos enfoques *gerativo* e *interpretativo*. Em uma análise, portanto, é possível examinar um texto gerativamente, não entendendo, porém, o esquema gerativo com o poder de explicar o texto como “reprodutor das intenções do autor”, mas como dinâmica “abstrata por meio da qual a linguagem se coordena em textos com base em leis próprias e cria sentidos, independentemente da vontade de quem os enuncia” (ibidem, p.7).

Foram essas palavras de Eco que vieram à minha mente ao ver o modo pelo qual Samuel organiza seu trabalho: o texto é rigorosamente elaborado segundo a prática da pesquisa acadêmica, com revisão de literatura, cuidadoso exame dos textos do próprio Porena, de autores que se ocuparam de sua vida e obra e de outros que o ajudaram a analisar o material pesquisado. Mas ele não se limita ao cumprimento dessas regras e abre espaço para suas próprias interpretações, além de acrescentar aos dados colhidos seu próprio olhar a respeito do que lê, vê, ouve e interpreta.

Nesse fazer, acolhe a realidade da educação musical na escola brasileira, leva em conta as posições a respeito da presença da arte/música na escola básica presentes em documentos oficiais e considera a realidade com a qual convive, o espaço em que exerce sua profissão de educador musical. Essa experiência lhe permite contar, por meio de fatos que povoam seu dia a dia, dúvidas, ansiedades e medos existentes, que se somam ao seu conhecimento profissional. E faz tudo isso com muita leveza e humor, que, de imediato, conquistam o leitor.

A sensibilidade poética de Samuel se revela também nos pequenos textos do próprio Porena que ele traduz e utiliza como *intermezzi* entre os capítulos. São elementos de transição, que Samuel classifica como rizomas, numa aproximação ao pensamento de Deleuze e Guattari. Esse procedimento valoriza o que está “entre” fatos, ideias e interpretações; ao mesmo tempo, traz qualidades literárias e estéticas emanadas da escritura do autor examinado, além de instigar as discussões que o próprio Samuel propõe.

Outro aspecto da sistematização escolhido por ele ao organizar sua pesquisa refere-se ao mergulho nas ideias de Porena, atento ao modo pelo qual esse autor constrói seus argumentos, válidos para o tempo e o lugar onde atuou, mas que podem dar amparo a reflexões a respeito de quanto tais ideias seriam pertinentes no contexto educacional brasileiro atual, em especial no que se refere à presença da música na educação básica.

É, portanto, centrado nas ideias, no pensamento, nas posições e nas obras de Porena e, ao mesmo tempo, na presença da música na escola brasileira e na orientação governamental sintetizada em documentos a respeito de educação, que Samuel constrói seu próprio caminho de análise e interpretação da obra do compositor italiano, sempre em diálogo com outros autores, que busca para que o ajudem na pavimentação da rota escolhida.

Caminhando para alguns dados específicos da obra do autor estudado, Samuel destaca a posição de Boris Porena sobre o que chama de *hipótese metacultural*, conceito elaborado por ele mesmo de forma original, que constitui a base de seu pensamento. Como o leitor terá oportunidade de ler com profusão de detalhes, o grande trabalho educacional de Porena se deu em um lugar bastante próximo a Roma, que apresenta características culturais muito específicas: Cantalupo in Sabina, na região do Lácio. O contato com habitantes desse local mostrou-lhe a singularidade de pensamento que encontrou entre eles, o que o auxiliou a formular suas ideias a respeito de educação e da presença da arte na vida, ideias bem distantes do que a sociedade italiana com a qual Porena convivera até então praticava. Muitas de suas ideias e ações, no entanto, são possíveis de serem experimentadas em outros lugares, em outras circunstâncias, com outras pessoas, de diferentes idades, interesses, experiências. E foi isso que instigou Samuel a pensar na possibilidade de o Brasil adotar ideias de Porena nas práticas de ensino de música na escola.

Acredito que o que trouxe neste texto seja suficiente para mostrar ao leitor o que o espera na leitura deste livro. Se me estender mais, vou comprometer o prazer de descobrir o que Samuel Pontes tem a dizer e os caminhos que criou para dar forma literária ao que

encontrou em sua pesquisa. Espero que na leitura, o leitor encontre tanto informações importantes, quanto o mesmo prazer que senti ao acompanhar Samuel nas etapas de sua pesquisa e ao ler seu produto final, o livro *Diálogos com Boris Porena*.

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Instituto de Artes, Unesp, *campus* de São Paulo

PRELÚDIO

Contexto 1: o lugar de onde eu falo

*Quero começar, mas não sei por onde. Onde será que o começo se esconde?*¹ Esse trecho pertence a uma música que ouvi na escola em que trabalhava, durante uma apresentação. Achei que seria interessante citá-lo aqui porque pensei muito em como começar esta introdução e, depois de muito pensar, entendi que o “começo” está na própria realidade. Assim, metaforicamente, o começo se esconde na escola, onde essa canção foi cantada, nas aulas de música, nas conversas com as crianças, nos encontros com professoras e professores, nas idas e vindas...

Além disso, parte-se do pressuposto segundo o qual as atividades de escrever e pesquisar não estão descoladas do sujeito que escreve e pesquisa. Desse modo, é possível seguir com a metáfora do começo que se esconde e dizer que o esconderijo dele tem estreita relação com o contexto que cria o sujeito-autor-pesquisador a partir da ideia de que teoria e prática de pesquisa estão imbricadas (Rodríguez, 2012). Assim, um dos aspectos que impulsiona o começo deste texto, que nada mais é do que a consequência de um trajeto, uma experiência de pesquisa e formação, diz respeito às perguntas que eu, autor, tenho feito nos diversos momentos dessa jornada. Tem a

1 Tiquequê, “Quero Começar”, do álbum *Era uma vez um gigante*, 2013.

ver, portanto, com o lugar de onde eu falo, com as particularidades do contexto, mas também, com meu modo de ver e viver essas particularidades, isto é, com meu universo cultural local. Esse universo cultural não se confunde com um simples ponto de vista porque não posso, simplesmente, abandoná-lo completamente e ver as coisas de outra maneira, ainda que eu entenda a necessidade de um esforço nesse sentido, ou seja, estou ciente da demanda pela objetividade nas atividades de pensar, pesquisar e escrever.²

Por essa razão, apresentam-se a seguir seis pequenos fragmentos narrativos que descrevem situações vividas por mim e que têm alguma relação com as questões que serão desenvolvidas no decorrer deste texto. Eles não têm uma ordem definida de leitura, nem seguem uma linha temporal; ao contrário, são aspectos que me marcaram de algum jeito e que, por isso, ficaram em minha memória, feito lembranças que não vão se apagar facilmente. Por causa dessa não linearidade e do número de trechos, pensei em propor um jogo de dados para determinar a ordem em que essas memórias poderiam ser lidas. Depois achei que isso seria uma limitação para a leitura e que seria melhor deixar para o leitor essa escolha. De qualquer forma, fica a ideia do dado.

O dente

Um dia, no meio da confusão do início da aula do terceiro ano, em que as crianças ainda estavam se organizando para começar, uma menina chegou para mim, abriu a boca, mexeu em um dos dentes e mostrou que ele estava mole, quase caindo. Eu não entendi muito bem por que ela fez aquilo naquele momento, achei que era apenas uma conversa simpática, como costuma acontecer no caminho para

2 Neste ponto, pode-se concluir, apressadamente, que é impossível um pensamento objetivo e, portanto, que a própria pesquisa apresentada nesta tese está fadada ao fracasso, já de início. Este tema será tratado com mais profundidade no decorrer do texto; por agora entende-se que basta a sinalização desta problemática e a afirmação da impossibilidade de uma objetividade absoluta.

a sala ou no início e no final das atividades programadas para a aula. Queria que tivesse sido só isso, mas, se fosse, provavelmente, não iria me lembrar com tantos detalhes. Alguns momentos depois, ela me disse: “Prô, você pode tirar ele pra mim?” Pensei: “Assim... no meio da aula, sem preparação nenhuma, pôr a mão dentro da boca de uma criança e arrancar um dente?” Não tive coragem! Calmamente, sem mostrar que estava assustado com a possibilidade de arrancar o dente de uma criança, sugeri que ela pedisse para um dos pais fazer isso quando voltasse para casa. Depois fiquei pensando que eu poderia admitir que estava com medo...

A fome

Toda terça-feira à noite, depois que as aulas do dia terminavam, eu tinha muita fome, muita fome mesmo! Era um dia estressante, tinha que dar aulas para uma turma um pouco difícil; eles falavam muito, às vezes não estavam com vontade de fazer o que eu propunha. Depois dessa aula, ainda tinha o grupo de flauta doce; os estudantes eram iniciantes, já estavam cansados naquela altura do dia e, claro, não perdiam a oportunidade de dar um apitinho...

A folha

Era uma segunda-feira, eu estava nos primeiros meses como professor de música da escola. Na aula, pedi que os estudantes respondessem a algumas perguntas que estavam na lousa. No fim do dia, sentei-me em uma mesa da sala dos professores, ansioso para saber o que tinham escrito. Li com cuidado cada uma delas; algumas tinham letras bem caprichadas, outras, quase não era possível saber o que estava escrito nelas. Foi nesse momento que deparei com a folha que imprimiu esta lembrança em mim. Era uma folha impecável, decorada com uma fita adesiva colorida e com alguns desenhos muito bem feitos com caneta brilhante. As perguntas estavam

cuidadosamente copiadas, com uma letra redonda, talvez a mais legível da turma, mas as respostas não estavam lá. Fiquei confuso. Olhei para a professora que estava à minha frente. Mostrei a folha. Ela percebeu minha cara de dúvida e respondeu: “É uma questão de prioridades, às vezes a aparência é mais importante.”

O tapa

Em uma das turmas para a qual dava aula, havia um menino chinês que não parava quieto no lugar, por nada; ele era muito simpático, mas não se concentrava nas atividades da aula. Um dia, outra criança, chinesa também, sentou-se ao lado dele. Nesse dia, ele fez tudo direitinho. No meio da aula, foi fazer uma piada, como sempre fazia, e levou um tapa da menina. Imediatamente parou de falar e deixou que a aula continuasse. Foi então que descobri que estava quieto para não apanhar da menina que o obrigava a participar das atividades propostas. Eu não falei nada a respeito disso, só deixei que acontecesse... No final, a menina veio me dizer que é assim que se faz na China, de onde eles vieram. Acho que não se trata de toda a China. Além disso, no tempo dos meus pais, também aqui no Brasil, batia-se nos alunos. Fui embora me sentindo culpado.

A chave do piano

Um dia cheguei para pegar a chave do piano no meu armário. Não encontrei. Procurei por todo lado e nada. Deu a hora da aula. Fui me encontrar com os estudantes e eles perceberam que eu estava preocupado. Um deles pegou um palitinho e foi tentar abrir o piano, sem a chave mesmo. Enquanto isso, outro já estava com um cartão, tentando afastar a peça que prendia a tampa do teclado. Quando não sabíamos mais o que fazer, nem onde procurar, uma menina resolveu perguntar para as inspetoras se tinham achado alguma coisa.

Pois não é que, no dia anterior, durante a limpeza, haviam achado a chave caída no chão, depois do ensaio do coro da escola?

“Está tudo bem?”, pergunta a inspetora

Era uma turma barulhenta; eles falavam muito alto. Já que era assim, então propus: vamos brincar um pouco com essas vozes. O exercício era simples: fazer um som ou mesmo conversar com o amigo. Enquanto isso, um regente, que também era estudante, ia regulando a intensidade desses sons; se ele chegasse até o chão, procuraríamos não produzir nenhum som; se suas mãos estivessem esticadas para o alto, faríamos o maior barulho que conseguíssemos. Dentro desses extremos existia evidentemente um universo de possibilidades. Começamos a atividade. Depois de algum tempo, alguém bateu na porta. Era uma inspetora. Ela só queria saber se estava tudo bem.

Como apontado anteriormente, essas lembranças refletem alguns aspectos da realidade que vivi no início e no decorrer desta pesquisa, que virou minha tese de doutorado e, agora, este livro. Trazem também desconfortos, com os quais, para ser sincero, não sabia – e, em alguns casos, continuo não sabendo – como lidar: por que fico tão cansado depois de algumas aulas? Será que preciso mesmo controlar todas as ações dos estudantes? É sempre necessário mantê-los quietos? Por que deixei aquela menina bater no colega? O que a menina da folha estava realmente pensando/fazendo enquanto estava na aula? Qual é meu papel como professor de música? Esse “papel” inclui arrancar dentes? Além disso, essas lembranças mostram que os próprios estudantes pensam e encontram soluções para questões que aparecem no dia a dia: “meu dente está mole, peço ajuda para o professor”; “quero participar da aula e meu colega não deixa, bato nele”; “o piano está trancado e não sabemos onde está a chave, tento

abri-lo de outra forma ou procuro alguém que sabe onde a chave pode estar”... Desse modo, é possível perceber que as questões com as quais eu deparava tinham a ver não apenas com a aprendizagem, mas também com a própria natureza da instituição escola. Outro ponto-chave para essas questões é o relacionamento entre pessoas, com particular atenção para o par professor/estudante, dentro de um ambiente escolar, e o que essa relação produz em termos de conhecimento.

Considera-se ainda que o lugar que ocupo e o espaço em que crio significados – professor de música (sem apostila em uma escola em que a maioria das disciplinas é apostilada), homem (em um ambiente profissional de maioria feminina), mais novo que os outros professores, brasileiro (em meio à maioria de estudantes chineses) – também têm alguma influência, tanto no pensamento e na pesquisa que deriva dessa problemática, como no próprio fazer prático, dentro da escola. Trata-se, portanto, de um lugar diferente do

Quadro 1 – Palavras-chave provenientes dos trechos narrativo-descriptivos (problemáticas de pesquisa)

-
- Informalidade na relação com os(as) estudantes;
 - Diálogo;
 - Medo do indeterminado, do imprevisível;
 - Necessidade de vestir um personagem, o professor, que não tem medo e sabe exatamente o que está falando/fazendo;
 - Vontade;
 - Cansaço, excesso de atividades no dia, falta de atenção;
 - Gasto de energia para fazer com que a turma faça o que estou propondo;
 - Controle;
 - Violência;
 - Coletividade;
 - Obrigação;
 - Cooperação/possibilidade de encontrar soluções coletivas para problemas que surgem no dia a dia;
 - Institucionalização: coisas que a instituição escola espera;
 - Criação de uma imagem do que seria uma aula organizada e que “dá certo”.
-

predominante – já enraizado – e, talvez, exatamente por isso, com potencial de mudança, de ver as coisas de um modo alternativo.³

O Quadro 1 traz um resumo dessa problemática a partir da apresentação de algumas palavras-chave.

Contexto 2, Boris Porena: um encontro inesperado

Eu estava para dizer que minha relação com Marisa, orientadora desta pesquisa, começou no mestrado, mas a verdade é que este começo aconteceu antes. Ainda durante a graduação, tomei contato com alguns textos escritos por ela. Foi, portanto, no início, uma relação autora/leitor. Um desses livros foi o conhecido *De tramas e fios* (Fonterrada, 2008). A obra acabou se tornando uma “história da educação musical” e, por esta razão, tem sido amplamente usada nos cursos de licenciatura em Música, bem como em vários concursos da área. Na época eu não sabia, mas aos poucos fui descobrindo que *De tramas e fios*, como todo projeto que tem como escopo tratar de uma quantidade grande de propostas e períodos, contém diversos temas à espera de desenvolvimento. Trata-se, portanto, de uma espécie de convite para que cada fio usado pela autora continue a ser tecido, em novas tramas. Foi lá que vi, pela primeira vez, o nome Boris Porena.

Depois de alguns anos, quando já estava para terminar o mestrado, em 2017, Marisa ofereceu uma disciplina no Programa de Pós-graduação em Música da Unesp com o seguinte título: “Tópicos especiais: práticas criativas – os usos do corpo e da voz na educação musical: ampliando a lista de propostas com as ideias de Teophil Maier e Boris Porena”. Lá estava, mais uma vez, o nome de Boris Porena. No ano seguinte, foi a vez de: “Tópicos especiais: práticas criativas – Análise teórico-prática da obra *Kinder-Musik*, de Boris Porena”. Nessa época, participei também do processo de elaboração

3 A respeito dessa ideia, destaca-se a discussão a respeito de periferia e centro feita por Deleuze e Guattari (2017).

de uma versão em português de *Kinder-Musik*, inicialmente apenas para uso no âmbito da disciplina, como parte das atividades do Grupo de Pesquisa em Educação Musical (G-PEM) do Instituto de Artes da Unesp.⁴

A partir desses contatos com o nome e com alguns aspectos do pensamento de Boris Porena, comecei a perguntar: que outras obras foram escritas por este autor, além de *Kinder-Musik*, que era conhecida no Brasil, ainda que em um círculo restrito? Como o pensamento dele foi desenvolvido depois de 1973, data de edição da obra com a qual tomei contato? Qual a potencialidade desse pensamento para dialogar com as perguntas postas no item anterior?

O objeto de estudo e a problemática de pesquisa: escolhas e porquês

Tendo em vista a série de questões apresentadas anteriormente, bem como as palavras-chave que surgiram, escolheu-se como objeto de estudo para esta pesquisa o pensamento de Boris Porena, visto a partir da problemática da aprendizagem de música na escola de educação básica da atualidade. Assim, observa-se a presença de dois aspectos referentes à pesquisa. O primeiro deles diz respeito à história e à maneira pela qual Boris Porena constrói seus argumentos e cria significados, uma vez que ele desenvolveu seu trabalho a partir da segunda metade do século passado e parou de atuar como educador musical há alguns anos. Assim, está em jogo a compreensão de seu pensamento e a investigação de suas experiências com educação musical realizadas na Itália, sobretudo o trabalho que surge a partir de sua atuação em Cantalupo in Sabina, o que leva para uma discussão a respeito das particularidades dessa abordagem relacionada a tempos e espaços específicos.

4 A referida tradução está sendo adaptada para uma coleção que sairá pela Editora da Universidade Federal do Maranhão (Edufma).

O segundo aspecto, contemporâneo, tem como projeto a construção de um diálogo entre os argumentos que aparecem na obra de Porena e a problemática da educação musical na escola de educação básica da atualidade. É dessa forma que surgem as categorias de análise em um processo que envolve a descrição dos argumentos levantados pelo autor e sua interpretação, bem como o diálogo com outras teorias e autores.

Apresenta-se no Quadro 2 a formulação da problemática de pesquisa seguida dos objetivos gerais e específicos.

Quadro 2 – Problemática e objetivos

Problemática geral
De que maneiras o pensamento de Boris Porena, entendido a partir de seu contexto, pode contribuir (1) para a discussão contemporânea no que se refere à problemática da aprendizagem de música na escola (brasileira) de Educação Básica e (2) para compreensão da potencialidade das diversas ideias relacionadas à educação musical e às práticas criativas, localizadas na “segunda geração (segunda metade do século XX) dos métodos ativos de educação musical”? Qual é a potencialidade dos argumentos apresentados pelo autor para discussão? O que esses argumentos e essas observações permitem ver?
Objetivo geral
Compreender, analisar e interpretar o pensamento de Boris Porena, dentro de seu contexto de enunciação e das possíveis conexões que podem ser feitas, com foco na problemática da aprendizagem de música na escola de educação básica.
Objetivos específicos
• Sistematizar e descrever os argumentos construídos por Porena a respeito do assunto proposto, bem como colocar essas ideias em diálogo com o pensamento de outros autores. • Compreender a construção desse pensamento por meio da consideração de depoimentos biográficos e autobiográficos, relatos de observação e exame da cronologia das obras escritas pelo autor, bem como de experiências práticas que estejam relacionadas à temática deste estudo. • Contribuir para a ampliação das possibilidades de atuação nos processos de aprendizagem de música na escola de Educação Básica por meio da apresentação de possíveis modos de trabalhar, formulados a partir da análise do pensamento do autor, bem como da consideração de um trabalho prático, realizado na atualidade, que toma como fundamento suas ideias.

Destaca-se ainda que a investigação foi composta a partir de três eixos temáticos principais que se entrelaçam. No primeiro deles, leva-se em conta as formulações do autor relacionadas ao conceito de cultura, tais como: *hipotese metacultural*, *universo metacultural*, *universo cultural local* e *unidade cultural*, uma vez que, de acordo com Porena, esses conceitos são a base de seu pensamento. Além disso, eles permitem que se fale de uma orientação metodológica “metacultural”, segundo a denominação do autor. O segundo diz respeito ao processo formativo e considera também a discussão que Porena faz sobre os termos *pedagogia*, *educação*, *ensino* e *professor*. Aqui fica um questionamento a respeito da necessidade de ressignificar esses termos ou, então, de evitá-los, uma vez que se trata de uma perspectiva que se afasta da imagem evocada pelo conceito tradicional de ensino,⁵ por exemplo. O terceiro eixo faz referência à música a partir da relação entre educação musical e criatividade, já que as propostas de Porena tomam como base a manipulação do material sonoro em processos de composição e improvisação.

Outro ponto a ser destacado é a utilização das ideias presentes nos termos *paradoxos* e *utopias* para fazer referência ao pensamento de Porena e sua relação com a temática proposta. Defende-se, portanto, que esses termos descrevem características fundamentais do pensamento do autor. Acerca da noção de paradoxo, pode-se evocar, como exemplo, o conceito de *universo cultural local*, que será tratado nos próximos capítulos: mistura o termo “universo”, algo infinito, com “local”, determinado, específico. Outro exemplo é a problemática da ideologia, associada à discussão a respeito da cultura. Sobre esse tema, Porena afirma que todas as nossas ações são ideológicas, porque relacionadas à cultura, mas prevê que o amolecimento dessas ideologias é possível apenas com a explicitação do “lugar” de onde se está falando e, portanto, da própria ideologia e do projeto cultural. Assim, essa construção de pensamento que parece girar em torno dela mesma, de forma paradoxal, aponta também

5 Alguém ensina e alguém aprende. “Eu vou te ‘ensinar’ algo...”.

para uma dimensão utópica, no sentido de acreditar na possibilidade de um pensamento autônomo, no enfraquecimento da ideologia e na potencialidade do diálogo. Esta imagem é evocada também por Martino (2004) no título de seu livro que fala de Porena, *A utopia possível* em tradução do italiano.

Quadro 3 – Eixos temáticos e termos utilizados

Eixos temáticos que se entrelaçam	Cultura: universos culturais e <i>hipótese metacultural</i>
	Processos formativos
	Música: composição e práticas criativas
Termos escolhidos para descrever o pensamento de Boris Porena	Paradoxos
	Utopias

Fonte: elaborado pelo autor

Justificativa

Para justificar as escolhas desta pesquisa, pode-se salientar alguns aspectos. O primeiro deles é a carência de trabalhos acadêmicos, mesmo escritos em italiano – idioma em que foram redigidas as obras de Porena –, que se dedicam à discussão do pensamento desse autor no campo da educação musical, ainda que seu nome seja bastante conhecido como compositor (Peluso, 2022). Como consequência, destaca-se a pequena quantidade de materiais disponíveis em português a respeito de seu pensamento, com vistas à expressividade da segunda geração dos métodos ativos de educação musical. Além disso, pode-se recorrer também aos seguintes itens como justificativa: as possibilidades de discussão que esse pensamento abre e a adequação das ideias do autor à realidade brasileira, no que diz respeito aos processos de aprendizagem de música na escola de educação básica. Esses aspectos serão retomados ao longo do texto.

Como já apontado, ao se realizar uma pesquisa na internet ou em catálogos de bibliotecas especializadas a respeito do tema, é possível descobrir facilmente que não são muitos os textos em português que tratam da proposta de Boris Porena. No entanto, entende-se que este argumento só será válido se houver interesse, por parte da comunidade científica da área, no conhecimento dessa obra e, mais ainda, no desenvolvimento e na discussão das ideias apresentadas por este autor.

Com base nessas afirmações, no dia 5 de maio de 2021, realizou-se uma pesquisa por meio do mecanismo de busca Google Scholar. Essa busca teve como objetivo mapear as ocorrências de referências a Boris Porena em trabalhos acadêmicos presentes em repositórios de teses e dissertações, bem como em artigos de revistas científicas da área de música e educação musical. Utilizaram-se, como mecanismos de busca, as seguintes especificações: “a qualquer momento”, isto é, não se definiu um período específico; e “pesquisar páginas em português”, uma vez que se buscava mapear as referências feitas a Porena nos estudos disponíveis no Brasil, ainda que alguns dos textos listados provenham de Portugal.

A partir da busca do termo “Porena”, encontraram-se 226 resultados, dos quais foram excluídos os textos de minha autoria (Pontes, 2018, 2019) e também as ocorrências em que o item fazia referência a outro autor de mesmo sobrenome, isto é, não se referiam a Boris Porena. Além disso, os resultados duplicados foram considerados apenas uma vez. Assim, obteve-se um universo de 81 resultados. Em cada um dos textos encontrados, procurou-se observar os seguintes itens: (1) o assunto a que o trabalho faz referência, por meio da leitura do título e do resumo, quando existente; (2) o contexto em que o termo “Porena” aparece, bem como o motivo pelo qual o(a) autor(a) faz menção a ele – isso foi feito por meio do mecanismo de busca em arquivos PDF (Ctrl + F) e posterior leitura do(s) trecho(s) em que o termo aparece; (3) as possíveis referências diretas a obras escritas por Porena, verificadas nas referências listadas pelo(a) autor(a) do trabalho ao final de cada texto consultado.

Encontra-se, no Apêndice A deste trabalho, a lista completa de cada um dos resultados selecionados com base nas informações

dos parágrafos anteriores. Esta lista foi organizada de acordo com o ano de publicação da obra e começa pelas mais recentes. Além disso, em cada ano, os itens foram dispostos de acordo com a ordem alfabética do sobrenome do autor. O quadro a seguir apresenta o número de trabalhos encontrados, separados de acordo com o ano de publicação.

Quadro 4 – Resumo da pesquisa bibliográfica a respeito do termo Porena em textos em português

Ano	Quantidade de trabalhos	Ano	Quantidade de trabalhos
2021	3	2011	2
2020	4	2010	3
2019	5	2009	1
2018	5	2008	2
2017	9	2007	2
2016	6	2006	2
2015	5	2005	1
2014	16	2002	1
2013	10	1996	1
2012	2	s/d	1

Fonte: elaborado pelo autor

Desses dados, pode-se ressaltar alguns itens que têm a ver com o tema discutido aqui. O primeiro deles é a distinção de três tipos de contexto que fazem referência a Porena. Em um desses três, Porena aparece ligado à atividade de professor de composição no Conservatório de Santa Cecília, em Roma; nesse item aparecem 4 menções a Penalva (“estudante” e “discípulo” de Porena), outras 4 a Peixinho (“estudante”/“aluno” de composição) e uma ao *Tratado de composição*, escrito por Porena. Com relação a essa última referência, o autor apenas faz menção à obra, mas não a cita na bibliografia. Ainda como compositor, outro grupo de citações que se distingue refere-se a obras musicais escritas pelo autor. Foram encontradas aqui duas referências à peça *Neumi*, para flauta, marimba e vibrafone;

no entanto, observa-se que se trata do mesmo contexto e da mesma autora (Palopoli, 2013, 2015). Distingue-se ainda um terceiro grupo de referência: o campo da educação musical. Trata-se da temática mais expressiva, com 72 referências dentro desse universo.

Considera-se ainda que apenas uma obra de Porena foi citada em todos os trabalhos que fazem parte deste terceiro grupo: *Kinder-Musik*, mencionada 13 vezes, em diversas edições (s.d.; 1972; 1973 e 2017). Observa-se que não fica claro a qual edição da obra o(a) autor(a) faz alusão ao apresentar, nas referências, a informação “s.d.” (sem data) e que os anos de 1972 e 1973 provavelmente se referem à mesma edição, uma vez que a obra foi escrita em 1972 e publicada, em primeira edição, no ano seguinte (Porena, 1973, 2017m).

Outro ponto de destaque é que as poucas páginas do livro *De tramas e fios* (p.180, p.191-193, na edição de 2008) redigidas para contextualizar o pensamento de Porena, comentar algumas características e associar o pensamento do autor à segunda geração (da segunda metade do século XX) dos métodos ativos de educação musical também foram escritas com base em *Kinder-Musik* (1973), obra de destaque na produção do autor, mas que foi elaborada antes do desenvolvimento de aspectos fundamentais do pensamento dele e que antecede em vários anos a escrita de outros livros que o próprio autor considera importantes sobre seu trabalho com educação musical “de base”.

Outra característica que se destaca da análise desses dados é o fato de que a maioria das referências ao pensamento de Porena e à sua obra se dá de maneira indireta. Grande parte dos autores apenas faz menção ao nome dele, sem oferecer mais detalhes a respeito das particularidades de seu pensamento.

As menções a *De tramas e fios* indicam diferentes versões: 2 citações da tese de livre-docência de 2001; uma referência indicada como de 2003;⁶ 13 trabalhos indicam a primeira edição da Editora

6 Não fica claro a que edição se refere, uma vez que não foi possível encontrar uma publicação deste livro datada de 2003. A edição de 2005, da Editora Unesp, afirma ser a “primeira edição” brasileira.

Unesp, de 2005; e 26 menções remetem à segunda edição da Editora Unesp, publicada em 2008. Salienta-se que foram contadas apenas as referências explícitas ao livro, feitas no(s) trecho(s) em que o nome de Porena aparece.

Como já afirmado, *De tramas e fios* dedica algumas páginas do segundo capítulo, “Tramando os fios da educação musical: os métodos ativos”, à proposta desse educador musical. Apesar disso, considera-se que a temática dos educadores da segunda metade do século XX – ou de segunda geração, na denominação da autora – tem se mostrado bastante expressiva atualmente, tanto no que se refere à quantidade de pesquisas na área de educação musical,⁷ como no que diz respeito à organização dos programas dos cursos de licenciatura em música no Brasil.

É interessante destacar que *De tramas e fios* pode explicar as menções ao trabalho de Porena relacionado à educação musical, uma vez que, antes de 2001, as menções ao educador italiano não faziam referência a essa temática. A respeito disso, destaca-se, novamente, que o livro de Fonterrada (2021a) se transformou em uma espécie de “história da educação musical” e tem sido amplamente difundido na área, ainda que não fosse este o principal objetivo da autora. Isso pode ser demonstrado por meio da observação do contexto em que o termo Porena aparece nos trabalhos consultados nesta pesquisa e também na lista de referências bibliográficas da maioria dos concursos relacionados à educação musical feitos no Brasil. Trata-se, portanto, de uma obra que propõe um panorama de diversas propostas existentes e que, como tal, não apresenta uma discussão detalhada sobre cada um dos autores; este aprofundamento se dá a partir do conjunto de características destacadas de cada uma das propostas.

Entende-se, portanto, que as temáticas de educação musical a que os trabalhos consultados se dedicam ou mencionam estão diretamente relacionadas à publicação do livro *De tramas e fios*. Entre essas temáticas, a maioria delas interrelacionadas, salientam-se: a

7 A respeito disso, veja-se Fonterrada (2015, p.47-100).

segunda geração dos métodos ativos de educação musical (a partir de 1950); as práticas criativas; a atividade de composição com crianças e jovens, ligada a procedimentos de educação musical; a estética da chamada música contemporânea ou de vanguarda; e o jogo como parte do processo de aprendizagem de música.

Dessa forma, pode-se dizer que os dados encontrados justificam a escolha da temática deste trabalho, uma vez que se observa uma quantidade significativa de menções ao nome e ao trabalho de Porena nos textos sobre educação musical, com destaque para aqueles que se referem às práticas criativas. Além disso, essas citações baseiam-se em apenas uma obra de Porena – que nem tem uma versão publicada em português – e em referências indiretas escritas por uma única autora. Assim, entende-se que este trabalho poderá suprir a escassez de fontes disponíveis que se dedicam à discussão da obra deste autor e atender à demanda pelo assunto, observada na lista de referências consultadas.

Materiais e métodos

Os materiais considerados são de diversos tipos. No que diz respeito aos já existentes, isto é, que não foram produzidos especificamente no contexto desta pesquisa, consideram-se as referências bibliográficas diretas, escritas por Boris Porena e seus colaboradores, e indiretas (materiais que tratam da obra do autor estudado, trazem depoimentos do próprio Porena e/ou consideram as ideias dele como fundamento para experiências pedagógicas no campo da educação musical, além de textos e enunciados que podem entrar em diálogo com as problemáticas tratadas aqui e, assim, permitir que os objetivos explicitados anteriormente sejam alcançados. Um segundo tipo de material são aqueles produzidos no contexto desta pesquisa: as entrevistas semiestruturadas, o *Caderno de campo* escrito durante as visitas a Cantalupo in Sabina, que traz anotações e impressões sobre diversos aspectos das temáticas abordadas, e uma série de cartas, elaborada dentro de um contexto de experiência didática.

Sobre as referências diretas, tem-se como ponto de destaque a coleção intitulada *Indagini metaculturali – Pratica e pensiero*.⁸ No primeiro capítulo deste texto, encontra-se uma seção inteira dedicada à referida coleção e, assim, mencionam-se com mais detalhes essas e outras referências diretas.

Quanto às referências indiretas, além do trabalho já citado que comenta a obra *Kinder-Musik* e contextualiza o autor na segunda geração dos métodos ativos de educação musical (Fonterrada, 2008), cita-se o livro de Martino (2004), intitulado *L'utopia possibile*, que contém uma série de depoimentos, principalmente de caráter biográfico, do próprio Porena e de outras pessoas que participaram de alguma forma da aplicação de suas ideias. Além disso, na introdução de cada volume das *Indagini metaculturali*, encontra-se um texto dos editores da obra (Amillategui, Peluso e Wehlmann, in Porena, 2017a). Destacam-se ainda dois outros trabalhos: *Boris Porena e il Centro di Sperimentazione Metaculturali in Sabina* (Gullone, 2009) apresenta e comenta uma entrevista realizada pelo autor do texto, e *Quaderni di musica applicata – Orizzonti dell'educazione musicale n. 10* (Piatti; Stefani, 1987) contém o texto *Musica e ipotesi metaculturale*, de Porena, seguido de comentários de outros autores a respeito dos argumentos expostos.

No que se refere à realização de entrevistas, considera-se a presença de dois tipos de situação: o primeiro diz respeito a entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e, em seguida, transcritas. O segundo tipo pode ser caracterizado como uma conversa informal, sem gravação. Essas conversas foram utilizadas para a escrita do *Caderno de campo*. Destaca-se que, mesmo nesse segundo tipo, todos os envolvidos sabiam da pesquisa, concordaram em participar e, depois, aprovaram a versão final dos trechos em que são citados.

A realização dessas entrevistas foi baseada na definição de que:

[...] a entrevista semiestruturada é uma das formas para coletar dados. Ela se insere em um espectro conceitual maior que é a

8 Investigações Metaculturais – Prática e Pensamento.

interação propriamente dita que se dá no momento da coleta. Nesse sentido, para nós, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (Manzani, 2004, s.p.)

Segundo Tourtier-Bonazzi (2006, p.237), “[...] é com frequência um meio-termo entre um monólogo de uma testemunha e um interrogatório direto”. A autora aponta também para a necessidade de criar uma relação de confiança e não violenta entre os envolvidos, que, de acordo com Bourdieu (1997), pode ser obtida por meio da proximidade social e da familiaridade. Outro aspecto a ser considerado é que, para o tipo de entrevista escolhida, “a relação testemunha-entrevistador às vezes prossegue depois [...]. O entrevistador pode contactar de novo a testemunha para confrontar sua própria reflexão com o pensamento dela” (Tourtier-Bonazzi, 2006, p.235).

Salienta-se, ainda, que, tanto para a interpretação das entrevistas realizadas quanto para a consideração de trechos de depoimentos transcritos por outros pesquisadores, levou-se em conta as palavras a seguir:

É preciso assumir: nenhum depoimento pode ser considerado como fiel a tão almejada ‘verdade dos fatos’. Pois todo testemunho é, antes de mais nada, *autobiográfico*. Implica a *rearrumação* de várias lembranças. Provoca um trabalho de *construção*, que transforma longínquas reminiscências em um discurso organizado e razoavelmente lógico. (Augras, 1997, p.28).

Desse modo, também estavam em jogo as próprias reflexões e interpretações do entrevistado no momento do testemunho.

O *Caderno de campo*, além de incluir registros das conversas citadas anteriormente, contém anotações a respeito de observações

e impressões das idas a Cantalupo in Sabina, aos moldes de uma “descrição etnográfica”, da forma como aparece no seguinte trecho:

A descrição etnográfica enquanto escrita do visível põe em jogo não só a atenção do pesquisador [...], mas um cuidado muito particular de vigilância em relação à linguagem, já que se trata de fazer ver com palavras, as quais não podem ser intercambiáveis, particularmente quando estabelecemos enquanto meta relatar da maneira mais minuciosa a especificidade das situações, sempre inéditas, às quais estamos confrontados.

É na descrição etnográfica que entram em jogo as qualidades de observação, de sensibilidade, de inteligência e de imaginação científica do pesquisador. (Laplantine, 2004, p.10)

Nessa citação, destacam-se as ideias de “fazer ver com palavras”, a partir do uso da descrição detalhada e minuciosa, bem como o trecho cujo argumento aponta para a “observação” e “sensibilidade” do pesquisador para a escrita.

Além disso, no quinto capítulo, apresenta-se um texto que surgiu de uma experiência didática, que nasce do diálogo com crianças e da criação de um universo fictício. Mais detalhes sobre essa construção e essa escolha metodológica podem ser encontrados em uma das seções do referido capítulo.

No que se refere à metodologia de trabalho para a produção da tese que deu origem a este livro, escolheu-se a forma do ensaio. Para definir esta forma textual, tomo emprestado as palavras da autora da citação a seguir:

O ensaio é um gênero literário que tem por objetivo defender certo ponto de vista por meio da análise e interpretação de um determinado fenômeno e em que se permitem metáforas e, mesmo, conteúdo poético. Embora de origem remota, pois há exemplos desse gênero desde a Antiguidade clássica, o ensaio adquiriu importância a partir do século XVI, com filósofos como Montaigne e Francis Bacon, e tem sido bastante frequente na literatura, com autores da

envergadura de Otávio Paz e Jorge Luis Borges. Particularmente, gosto muito das possibilidades que esse gênero oferece e minha opção por esse caminho reflete uma preocupação, ao observar que, muitas vezes, nós, músicos e educadores musicais, nos afastamos das Artes, devido à justificada preocupação em obter credibilidade científica. Nesse particular, o ensaio oferece uma boa saída para esse impasse, pois permite a exposição de pontos de vista, percepções e opiniões do autor sem, no entanto, prescindir dos critérios analíticos e bibliográficos que caracterizam os textos acadêmicos. No ensaio há espaço para se trazer argumentos criativos, o que o torna particularmente interessante para a discussão e análise de trabalhos artísticos, abrindo portas para a subjetividade e a imaginação, o que, aliás, vem sendo praticado em outras áreas das ciências humanas. (Fonterada, 2021b, p.12).

Ainda acerca disso, acrescenta-se à definição anterior os seguintes argumentos, provenientes do livro que tem como título *O ensaio como tese*:

Como na narrativa, é preciso exibir o embate em qualquer proposta de ciência humana, e ele deve nascer do próprio autor, que duvida com sinceridade, que busca em si próprio a resposta. Caso contrário há apenas informação, e isso não me parece ciência, menos ainda algum tipo de criação literária. (Rodríguez, 2012, p.14)

Com base nessas palavras, pode-se pensar que:

[...] o método não representa tão somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador. (Oliveira, 1998, p.17)

Assim, ao considerar a problemática e o objeto de estudo uma “questão social”, entende-se que a “via de acesso” que permite

“interpretar com maior coerência e correção possíveis” tem como base os próprios eixos temáticos estabelecidos pelo autor, bem como o estudo e o entendimento da metodologia de trabalho proposta por ele. Além disso, a citação salienta que não se trata de “um caminho qualquer entre outros”, o que reforça o argumento das linhas deste parágrafo, mas associa a isso a seguinte frase: “dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador”, o que implica dizer que a leitura e a análise do pensamento de Porena serão feitas a partir das temáticas referentes ao campo da educação musical, relacionada aos processos criativos, que é a área de estudos a que este trabalho de pesquisa pertence, e também a partir do lugar em que ocupo e crio significados, tratado anteriormente.

A expressão “dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador” aponta ainda para outro aspecto de relevância para esta pesquisa: a questão da escrita. Assim, destaca-se que o ato de escrever, como experiência e atitude interpretativa do pesquisador, é também parte do trabalho de pesquisa. Nesse sentido, é pertinente considerar o trecho a seguir, que trata da descrição etnográfica, mas que pode ser ampliado para todo processo de construção deste texto e do *Caderno de campo*: “Em suma, a descrição etnográfica não somente não dissocia o estudo da cultura (*ethnos*) da questão da escrita (*graphé*), mas ainda faz precisamente de sua relação sua especificidade” (Laplantine, 2004, p.58-59). Desse modo, o processo de escrita é parte integrante da metodologia proposta e dele surge a pesquisa. Assim, a partir da relação do pesquisador com o pensamento analisado e com a escrita, é que nasce este texto, ou seja, trata-se sempre de uma perspectiva interpretativa e entende-se que isso precisa ser explicitado.

Mas o que seria essa escrita? Como ela pode ser desenvolvida? É possível evitar uma interpretação barata dos fatos, calcada unicamente na subjetividade do pesquisador? Existe uma maneira de escrever que leve em conta o que foi dito até aqui, mas que também mantenha o rigor científico – no sentido de entender a fundo o que se está observando? Para pensar a respeito dessas questões, pode-se recorrer à citação a seguir:

O mundo deveio⁹ caos, mas o livro permanece sendo a imagem do mundo, *caosmo-radícula*, em vez de cosmo-raiz. Estranha mistificação, esta do livro, que é tanto mais total quanto mais fragmentada. O livro como imagem do mundo é de toda maneira uma ideia insípida. Na verdade, não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir. Nenhuma habilidade tipográfica, lexical ou mesmo sintática será suficiente para fazê-lo ouvir. É preciso fazer o múltiplo [...]. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. (Deleuze-Guattari, 2017, p.21)

Esses autores trazem para a discussão, neste trecho, a questão da escrita – o “livro” – e problematizam exatamente as possibilidades dessa escrita com relação ao que chamam de “mundo”. Assim, para eles, apesar de o texto não ser “suficiente” para “fazer ouvir” o mundo, recomendam: “é preciso fazer o múltiplo”, ou seja, é necessário levar em conta a multiplicidade dos fatos e as diversas possibilidades de conexão, muitas vezes não lineares, entre eles – o rizoma. Dessa maneira, escrever seria mais do que fazer uma imagem do mundo, escrever seria: “[...] fazer rizoma, aumentar seu território por desterritorialização, estender a linha de fuga até o ponto em que ela cubra todo o plano de consistência de uma máquina abstrata” (ibidem, 2017, p.28-29).

Esses mesmos autores definem a ideia de fazer rizoma em outros trechos, na mesma obra, das seguintes maneiras:

Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam uma ordem. (ibidem, 2017, p.22)

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o

9 De acordo com as notas iniciais dos tradutores desta edição, escolheu-se manter a palavra “devir” e seus derivados por conta da construção conceitual que os autores fazem ao usar esses termos.

rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e... (ibidem, 2017, p.48)

Para desenvolver a ideia de substituição do verbo “ser” pela conjunção “e” no pensamento de Deleuze e Guattari, toma-se as palavras a seguir:

E se nos dispusermos a marcar o estilo deleuziano como um símbolo, sem insistir nisso mais do que o faria um pensador que sempre se manteve afastado das trapaças linguageiras, ressaltaremos uma vez mais esta amputação silenciosa de uma letra que a língua francesa permite: E(S)T. (Zourabichvili, 2016, p.30)

Em português, basta a “amputação” do acento. Juntam-se aqui, portanto, texto, pensamento, forma e conteúdo para falar desse algo que acontece enquanto a escrita se realiza (importa o movimento e as forças que atuam, não mais o ser das coisas). Trata-se, portanto, de uma “escrita performática”, na perspectiva deleuziana.

Evidentemente são muitas as questões tratadas nesses trechos, mas, no que se refere à escrita, motivo pelo qual essas citações foram escolhidas, pode-se pensar com os autores que essa construção do discurso é também uma forma de gerar movimentos, de produzir algum efeito na realidade. Em razão disso, esses mesmos autores perguntam em um trecho posterior: “Como encontrará o livro um fora suficiente com o qual ele possa agenciar no heterogêneo, em vez de reproduzir o mundo?” (Deleuze-Guattari, 2017, p.47). Aqui fica evidente que, nessa ótica, escrever não é apenas “reproduzir o mundo”, mas também “agenciar no heterogêneo” – ainda que, nesse trecho, fique suspensa essa real possibilidade de agenciamento –, ou seja, considera-se que existe uma função ativa da escrita na realidade. Desse modo, as particularidades da forma textual ensaio e a imagem de “fazer rizoma” podem funcionar como aspectos que darão um fundamento metodológico para a leitura da obra estudada e da análise a que esta pesquisa se propõe.

Outro aspecto que se liga à questão da escrita diz respeito à necessidade de traduzir diversos trechos e textos completos, escritos por Porena, cujos originais foram redigidos em italiano. Assim, destaca-se que o processo de tradução, do italiano para o português, faz parte também dos procedimentos metodológicos, uma vez que sem isso não seria possível atingir alguns dos objetivos propostos, já enumerados anteriormente.

Cabe, ainda, a consideração de outro elemento referente a esse item. Remete-se, aqui, à escolha de acrescentar trechos de transição entre os capítulos que contém traduções de textos, escritos por Porena. Trata-se, mais uma vez, da consideração de uma característica do rizoma e da escrita performática – a valorização do que está no meio, da transição, do *intermezzo*. A característica que dá unidade a essas transições é que esses fragmentos possuem uma natureza estilística diferente da acadêmica, adotada no corpo de cada um dos capítulos. Todo esse material será usado como fonte para composição da discussão e foram apresentados em sua forma estilística original, isto é, da maneira como Porena os redigiu, ainda que traduzidos, tendo em vista a seguinte afirmação, proveniente do mesmo trecho dos *Mil platôs* que trata da escrita: “não há diferença entre aquilo que um livro fala e a maneira como é feito” (ibidem, 2017, p.18).

Organização do texto

Este trabalho está dividido em cinco capítulos, chamados de “movimentos”, em alusão a uma peça musical e também para recorrer à ideia de “criar movimentos de pensamento”. Além desses capítulos, entre cada um dos movimentos, apresenta-se um *intermezzo*, como já considerado no item anterior. Esse termo também é empregado no contexto musical e pode ser entendido aqui como uma transição entre os capítulos do texto. Nesses *intermezzi*, encontram-se trechos com formatos textuais diversos – narrações, cartas, parábolas, propostas musicais práticas, entre outros – como modo para exemplificar não apenas a argumentação desenvolvida nos

movimentos, mas também para pôr tais aspectos “em funcionamento”, isto é, apontar para uma maneira de aplicação prática das ideias discutidas. Além disso, como já mencionado, esses *intermezzi* são traduções de trechos escritos por Porena. Essa organização – sobretudo a ideia de incluir *intermezzi* – tem como uma das inspirações a obra *Kinder-Musik* (Porena, 2017m).

Logo depois deste “Prelúdio”, no primeiro movimento – “Boris Porena: biografia, escritos, tempos e espaços” –, tem-se como questões guia as seguintes formulações: quem é Boris Porena? Como se deu o trabalho com educação musical proposto por ele e seus colaboradores? Quais as características do lugar em que esse trabalho foi desenvolvido? Que observações surgiram da interação entre pesquisador e pesquisado? Que obras foram escritas por Porena que têm alguma relação com o campo da educação musical? Procura-se, portanto, construir um perfil, elaborado a partir de múltiplas fontes. Como transição, aparece o *Intermezzo 1*, intitulado, “*O lago das histórias refletidas e outras histórias*”, que traz a tradução de algumas narrações do livro de mesmo nome.

A seguir, com o segundo movimento – “Cultura, localidade e pensamento: uma orientação metacultural” –, apresenta-se uma discussão a respeito das formulações pertencentes à hipótese metacultural e de conceitos como *universo cultural local* e *universo metacultural*. Nesse ponto, estabelece-se um diálogo com alguns aspectos referentes à ideia de cultura e também a respeito da orientação filosófica adotada por Porena, associado a discussões desse campo empreendidas por outros autores.

O *Intermezzo 2* – “Parábola n.101: *La Maestra*” –, traz a narração de mesmo nome como transição entre o tema tratado no segundo capítulo e a consideração dos processos formativos, localizada no terceiro movimento – “Os processos de aprendizagem na escola de educação básica: institucionalidade e deslocamento do saber para o pensar”. Esse terceiro capítulo expõe uma discussão a respeito do significado de alguns termos, caros para a área formativa, bem como de diversos aspectos de natureza prática, dentre eles, o *círculo auto-gerador* e o binômio *análise-produção/composição*. A partir dessas

temáticas, estabelece-se um diálogo com as ideias de Edgar Morin e com as considerações de Jacques Rancière; apresenta-se também duas experiências que tomam como fundamento alguns aspectos do pensamento de Boris: Pappalardo (2019) e Peluso (2022).

A próxima transição, o *Intermezzo 3* – “Música(s)” –, contém algumas propostas escolhidas entre as apresentadas em *Kinder-Musik* (Porena, 2017m) e *Musica prima* (Porena, 2017e). No quarto movimento – “Música: algumas particularidades” –, a temática é a música, com destaque para as possibilidades de trabalho na escola de Educação Básica e para uma abordagem criativa no campo da educação musical, decorrente das discussões anteriores e da análise de algumas propostas didáticas elaboradas por Boris Porena.

Segue-se a esse capítulo o *Intermezzo 4*, cuja elaboração tem como mote a forma diálogo. Surge então o quinto movimento – “Aspectos que se referem à Educação Básica no Brasil: a BNCC, os Sistemas de Ensino Apostilado e a consideração de uma experiência”. Nesse movimento, apresentam-se algumas possibilidades de relação entre o pensamento de Porena e a Educação Básica brasileira. A primeira parte trata de alguns aspectos da legislação. Na segunda, faz-se algumas considerações a respeito do crescimento dos Sistemas de Ensino Apostilado e suas consequências. Esse capítulo apresenta ainda um relato de experiência a respeito de um projeto criado por mim no processo de interação com o pensamento de Boris Porena. Trata-se da série de cartas que tem como título *Vita die Martis* (Pontes, 2020), cuja escrita se deu no processo de diálogo com estudantes de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, durante a quarentena de 2020.

Por fim, chega-se ao “Poslúdio (ou Reverberações e possibilidades infinitas de continuação) – Paradoxos e utopias –” que tem como proposta principal retomar alguns temas que apareceram nos capítulos anteriores, sobretudo as cadeias de argumentação do autor que apontam para um aspecto paradoxal e, com isso, levam para o caráter utópico.

1

BORIS PORENA: BIOGRAFIA, ESCRITOS, TEMPOS E ESPAÇOS

Escrever um perfil ou uma história de vida é uma tarefa que traz consigo inúmeras possibilidades de caminhos a serem percorridos. Neste movimento, o primeiro item que aparece é um relato descritivo de quando fui a Cantalupo in Sabina pela primeira vez.¹ Além disso, no decorrer do capítulo, foram acrescentados outros trechos, escritos da mesma maneira, provenientes do diário de campo que escrevi nessas visitas. Esses fragmentos descritivos estão assinalados com itálico, acompanhados da data em que os fatos ocorreram, apesar de alguns deles terem sido escritos dias depois e revistos posteriormente.

Evidentemente, este não é o ponto de partida cronológico do perfil de Boris Porena e nem mesmo o início da pesquisa aqui considerada. No entanto, como indicam as palavras que aparecem depois dos dois pontos no subitem a seguir, esse momento foi um divisor de águas para o trabalho, este é o motivo pelo qual eu gostaria de dividi-lo com o leitor, logo de início.

Esta escolha aponta também para uma segunda característica, bastante relevante: quando se fala em construção de uma biografia, trata-se do trabalho com relatos que se referem ao passado. Esses materiais partem do presente em que se fala ou escreve e fazem referência a

1 Esta viagem ocorreu com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). Registro aqui, mais uma vez, a minha gratidão por esta oportunidade.

diversos passados, isto é, a diferentes distâncias no tempo e no espaço que, muitas vezes, aparecem de maneira não linear do ponto de vista cronológico. Além disso, como já mencionado na Introdução, os relatos trazem consigo uma interpretação dos fatos. Desse modo, considera-se que esta escolha é coerente com a metodologia adotada.

Depois do primeiro item, encontra-se uma seção dedicada à história de vida de Boris Porena anterior ao trabalho realizado em Cantalupo, denominada “inícios”, também no plural porque são muitos. Mas, pode-se perguntar: “inícios do que?”. Evidentemente não existe uma resposta simples para esta questão, mas, no que diz respeito a este texto, faz-se referência à relação com a educação musical, isto é, com os processos desenvolvidos, com as experiências realizadas e também com os argumentos e construções conceituais que surgiram. Assim, depois dos “inícios” apresentam-se os vários “desenvolvimentos” que esta relação produziu.

Para seguir a construção deste perfil, volta-se para os textos que Porena escreveu ao longo da vida. Como este material é imenso, escolheu-se tratar apenas dos que dizem respeito à área temática desta pesquisa. Por fim, apresentam-se algumas considerações acerca dos dados e da maneira como foram produzidos e interpretados.

Assinala-se, ainda, que alguns itens deste capítulo serão retomados nos movimentos seguintes, isto é, servem como anúncios de aspectos que serão desenvolvidos a seguir.

Primeira visita a Cantalupo in Sabina: quando as palavras de um livro tomam forma e viram realidade

30 de outubro de 2021,

Um encontro na viagem: você é de Bangladesh?

No trem, em direção a Roma, um homem de 40 anos, de Bangladesh, que falava italiano com muita dificuldade – só usava verbos

no presente, construía frases curtas e servia-se do Google Translate para encontrar algumas palavras – chegou até mim, visivelmente preocupado. Ele veio falando uma língua que não entendi. No início, achei que era italiano e tentei me concentrar ao máximo, mas, na verdade, ele falava Bangali. Achou que eu era seu conterrâneo. Não é a primeira vez que isso acontece; em São Paulo já falaram “salamaleico” para mim; na ocasião, minha nacionalidade hipotética era iraniana. Ele estava preocupado porque precisava entrar em uma videoconferência dez minutos mais tarde e seu pacote de internet do celular tinha acabado. Só consegui entender depois de ler um e-mail que ele me mostrou, recebido alguns dias antes, com as instruções para entrar na chamada. Este e-mail estava escrito em italiano e, visivelmente, ele não tinha compreendido todo o texto.

Compartilhei a internet do meu celular, emprestei meu fone de ouvido e ajudei-o a se conectar no horário marcado. Depois ele contou, se é que entendi bem, que está sem emprego e ofereceram para ele um curso de soldador, mas, como esse curso durava seis meses, o que naquele momento era tempo demais, resolveu não aceitar. Ele estava sozinho na Itália, tinha família em Bangladesh: esposa e dois filhos. Disse que, no emprego anterior, o chefe resolveu ficar com os funcionários italianos, que “paravam o tempo todo para fumar”, e não mais com ele, que “nunca descansava”. Como não tinha mais ninguém no norte, estava indo para Roma, encontrar alguns conhecidos da Mesquita e continuar a procura por um emprego.

Em um momento da nossa conversa, ele falou que “Allah não tem filho, não tem esposa e nunca dorme. Allah está sempre atento.” Os olhos dele se encheram de lágrimas. Houve uma pausa e, depois, ele disse que Allah estava vendo o que fiz e que eu deveria repetir aquela frase quando esse mundo não existisse mais e o juízo final chegasse. Disse que eu iria para o paraíso, um lugar muito grande, plano, que teria várias esposas e que tudo que eu quisesse estaria disponível.

Relato aqui o ocorrido porque este fato fez-me recordar de diversos aspectos que aparecem no pensamento de Porena, dentre eles a temática da linguagem/diálogo e da comunicação entre pessoas

bem como a discussão a respeito de cultura: universos culturais locais, força da ideologia e da religião, relativização metacultural etc. Esses aspectos ainda serão propriamente desenvolvidos nos próximos capítulos.

Cantalupo in Sabina, primeira vez

Cheguei a Roma, fui andar um pouco pela cidade enquanto Dario,² meu amigo, terminava os compromissos do dia. Vi, pela primeira vez, a “cidade eterna”, com sua memória de longo prazo em forma de pedras esculpidas por toda parte. Elas formavam ruas, prédios, fontes e monumentos de todo tipo. Muita coisa já aconteceu naquele lugar. Era quase impossível não lembrar das imagens que estavam nos livros de história que eu usava na escola. A diferença é que, agora, todas aquelas imagens tomavam uma materialidade diferente daqueles papéis impressos que ficaram na minha memória. De certa forma, a tradição estava viva e gritava para se fazer ouvida em todos os cantos da cidade.

No dia seguinte, fomos a Cantalupo, passamos pelos olivais e pelas videiras que estavam ao lado da estrada, subimos um pouco as montanhas e chegamos a uma rua cheia de árvores. Saí do carro um pouco ansioso e com vergonha, não sabia o que esperar. A porta da casa estava aberta. Fiquei sabendo, depois, que ela permanecia assim sempre, durante o dia. Dario entrou e, logo depois dele, entrei também. Na sala, estava Paola,³ esposa de Boris, ela rapidamente veio até nós. Nos abraçamos, falei que eu estava muito feliz por estar ali. Antes de chegarmos, ela e Doina, uma senhora romena que ajudava com as coisas da casa, acenderam a lareira. O aquecimento estava quebrado e ela parecia preocupada, não me deixou ficar só com a jaqueta que estava usando. Coloquei minha blusa

2 Dario Peluso: compositor, professor de música no Liceo Seraphicum, em Roma, e um dos editores das Investigações Metaculturais (Porena, 2017).

3 Paola Bučan: violoncelista, nascida na antiga Iugoslávia, professora aposentada do Conservatório de Perugia, artista visual e esposa de Boris.

de lâ, fiquei contente com o cuidado e com o fogo da lareira que aquecia a sala.

Sentamo-nos no sofá, ela acendeu um cigarro e começamos a conversar um pouco. Os dias estavam difíceis, a idade de Boris estava avançada, a cabeça dele já não funcionava bem: no dia anterior, acordou achando que estava em Milão. Enquanto jogávamos um pouco de conversa fora, falei a respeito da minha pesquisa e ela contou algumas histórias do trabalho com educação musical em Cantalupo. De acordo com suas palavras, o objetivo das propostas ia muito além da música. Para exemplificar, narrou a história de um dos estudantes que, depois de adulto, virou policial. Um dia recebeu uma ordem e, por entender que aquilo era violento e não fazia sentido, resolveu não a cumprir, mesmo sabendo que seria suspenso. “Ele estava pensando por si próprio, sabia analisar a situação”. Contou também de outra pessoa que, depois de estudar com eles por alguns anos, foi assistir a um concerto em que Paola, ao violoncelo, tocou uma sonata de Beethoven. Ao final do recital, quando estavam conversando, essa pessoa fez comentários a respeito da forma e disse que a peça tinha codas demais, parecia que ia terminar, mas, ao invés disso, ouvia-se uma nova coda. “Ela sabia analisar o que estava ouvindo e poderia dizer se gostava ou não, mas precisava entender o que estava acontecendo na peça. Era precisamente essa consciência que importava”.

Conversamos por um tempo e, depois, Doina trouxe Boris para sala. Ele estava na cadeira de rodas, tinha 93 anos de idade, não falava muito, mas, assim mesmo, passava um ar de gentileza e simpatia. Quando nos cumprimentamos, olhou nos meus olhos e disse que achava que já me conhecia. Dario e Paola disseram que era por causa das fotos que tinham mostrado. Ele repetiu algumas vezes: “nós já nos conhecemos, não?”.

Resolvemos, então, ver as coleções enormes de coleópteros e borboletas, cuidadosamente catalogadas, que estavam em dois armários, ali mesmo, na sala. Vi exemplares impressionantes. E, por mais que ele tivesse dito não se lembrar de nada, por causa da idade, não tinha esquecido dos nomes, em latim, e dos lugares de origem de

vários exemplares daquela coleção. Fiquei impressionado, tanto com a memória e com o cuidado com que ele falava de cada um dos exemplares, como com a possibilidade de conhecer melhor a fauna do meu próprio país (sim, as coleções continham exemplares impressionantes provenientes de várias partes do mundo e incluíam alguns do Brasil).

Outro momento que me impressionou foi a interação de Boris com Doina, sua cuidadora. Eles falavam de lobos coloridos e ovelhas, brincavam com pelúcias, davam gargalhadas... Lembrei imediatamente de algumas citações⁴ em que o próprio Boris falava que esse interesse pelo universo infantil esteve presente durante toda a sua vida. Fui apresentado à coleção de pelúcias que eles tinham e vi que Boris se divertia com Doina, pensando no “lobo lilás” ou “nas ovelhas que comeram cinco lobos cada uma”. Eles pareciam estar em outro mundo. Naquele mundo, Boris não tinha esquecido das coisas, ele estava presente com tudo que é e foi.

Para o almoço, Paola fez questão de comprar uma lasanha. Ela disse que preferiu pedir porque, assim, teríamos mais tempo para conversar. De acordo com ela, eu precisava experimentar a tal “la [ç]sanha”, como diziam os cantalupanos. Quando comi o primeiro pedaço, não tive opção a não ser concordar com ela. A mesa foi cuidadosamente posta, comemos salada e, depois, a lasanha, que àquele momento tinha acabado de sair do forno, acompanhada de vinho branco e água. Depois disso, vieram alguns chocolates para a mesa, Boris pegou um e, enquanto a conversa acontecia, sem que as outras pessoas prestassem atenção, comeu mais dois. Ele até levou uma bronca por isso, porque, em razão da saúde, não poderia comer muito doce, se bem que nesse momento acharam que ele tinha comido apenas um a mais. Ele só abriu um sorriso, não falou nada.

Após o almoço, Boris foi para o quarto descansar um pouco. Neste momento, fiz uma entrevista com Paola. Sentamo-nos no sofá, enquanto Dario trabalhava na mesa que ficava próxima.

4 Ver *L'utopia Possibile* (Martino, 2004) e *O lago das histórias refletidas* (Porena, 2017p).

Durante a entrevista, ficamos aquecidos pelo fogo da lareira e a sala estava imersa em uma leve fumaça, provinda dos cigarros que ela foi fumando ao longo da conversa, enquanto falava e lembrava do passado. Confesso que, em um primeiro momento, achei que ela me contaria mais detalhes do trabalho e também da prática pedagógica em si, baseada nas premissas que eu tinha lido nos volumes das *Indagini metaculturali* (Porena, 2017), mas, depois, ao transcrever a entrevista, percebi que ela falou de diversos aspectos interessantíssimos para entender o modo de pensamento que dava direção para aquele projeto e que as datas e outros detalhes, eu poderia encontrar de outras maneiras. Senti também que ela estava feliz pela oportunidade de falar a respeito desse trabalho.

Quando terminamos, fui ao andar de baixo, com Dario, para ver o arquivo que eles mantinham em casa. A quantidade de material chamou bastante atenção, mas o que mais impressionou foram os arquivos manuscritos e as revisões cuidadosas dos livros que foram publicados nas *Indagini metaculturali*. Chamou atenção também a presença de vários volumes relacionados à escola de educação básica e/ou à prática musical com estudantes, assuntos de interesse para minha pesquisa. Naquele momento percebi que, nos próximos meses, passaria horas no arquivo. Em razão disso, achei que seria interessante confirmar com Paola se esta possibilidade era viável, ela, mais uma vez, garantiu que, quando eu voltasse, poderia ficar quantos dias quisesse e que a casa estava sempre aberta para mim.

Esta primeira visita terminou na sala, mais uma vez; Boris já tinha voltado do descanso e Alberto,⁵ um amigo da família, que também colaborou com o trabalho realizado na época em que Boris ainda estava ativo na área pedagógica, se juntou a nós. Nesse momento, eu já estava cansado, estava difícil falar italiano e o dia tinha sido intenso. Não consegui interagir muito e vi que Boris também estava quieto; assim mesmo ele aparentava estar disponível e atento ao que acontecia.

5 Alberto Pezza.

Não posso terminar este relato sem falar da hospitalidade de Dario, que abriu as portas de sua casa para mim, se mostrou gentil e disponível. Quando entramos no carro, para voltar de Cantalupo, senti que estava voltando para casa, ainda que estivéssemos voltando para a casa que me recebia, dele, não minha. No caminho de volta, conversamos a respeito do dia e também do pensamento de Boris, registrado nos livros publicados nas *Indagini metaculturali* e nas outras obras que tínhamos acabado de consultar no arquivo.

Inícios

Infância e formação

Boris Porena nasceu na cidade de Roma, na Itália, no dia 27 de novembro de 1927. Seu pai vinha de uma família romana e sua mãe era de origem alemã. No decorrer da infância e da adolescência, passava as férias de verão em Hamburgo, na casa dos avós. Com isso, desde cedo, a cultura alemã fez parte de sua formação: a literatura, a língua, mas também o contexto político da Alemanha nazista da época. No trecho a seguir, ele fala a respeito disso:

Era a Alemanha do nazismo. E a vivi, naturalmente, com os olhos de um juvenzinho. [...] mais do que outra coisa, eu sofri com o medo. No entanto, estava perfeitamente convencido de que o Führer tinha razão. Além disso, tinha um medo tremendo dos judeus, que me pareciam quase monstros, exemplares pré-humanos a se evitar a qualquer custo. Para dizer quanto a força cultural pode agir em uma criança, que desastre pode produzir em um indivíduo em formação! (Porena apud Martino, 2004, p.27, tradução nossa)

É também durante a infância que começa a tocar piano e a compor. No seu caso, diz Boris, essas atividades nunca foram separadas. Para ele, a prática de compor está ligada a uma realidade que combina com o universo infantil e este traço se conserva em muitas

de suas composições, sobretudo as de natureza didática. O termo *Kinder-Musik* (Porena, 1973), que dá nome a um de seus livros, é um exemplo, tanto desse caráter “infantil” da composição aqui considerada, como da influência germânica em sua obra. Diz ele: “é curioso: no meu caso, a relação com a música nasce essencialmente (e diretamente) como composição. Em torno dos nove anos iniciei, com tentativas mais ou menos grosseiras – mal escolhidas até do ponto de vista gráfico – a escrever música. Isso veio paralelamente aos primeiros rudimentos pianísticos.” e continua “Toda criança, dizem, teria, por si só, uma atividade produtiva, criativa. O fato é que normalmente não a reconhecem ou, pior, a inibem. Portanto, creio que parti com as potencialidades de todos.” (Porena apud Martino, 2004, p.28-29, tradução nossa).

Quando chegou à idade de escolher um curso superior, Boris começou a estudar medicina por influência do pai, mas, depois de um ano, ficou claro que não tinha nenhum interesse por aquele campo do conhecimento. Por causa disso, em 1945, resolveu se inscrever no curso de Física, que também acabou abandonando, anos mais tarde. Contudo, ao contrário da medicina, esse período de estudos é considerado importante. “Ficou em mim [...] a mentalidade de físico, a pesquisa da exatidão, do pensamento limpo” (ibidem, p.30, tradução nossa). Posteriormente, cursou letras e graduou-se com um trabalho de conclusão a respeito do autor alemão, Nobel de literatura, Thomas Mann. “Eu era ligadíssimo a Mann” (ibidem, p.31, tradução nossa).

Paralelamente a esses estudos, Porena continuava a estudar música. De 1943 a 1945 estudou piano por conta própria, depois passou a estudar com Rodolfo Caporali, importante instrumentista da época, com quem se diplomou em 1948. Nesses anos, teve aulas de Harmonia, Contraponto e Fuga com Vincenzo di Donato e, posteriormente, com Antonio Ferdinandi, “[...] músico notável, refinado didata.” (ibidem, p.30, tradução nossa).

Depois desse período, passou a estudar composição no Conservatório de Santa Cecília, também em Roma, com Goffredo Petrassi, compositor de destaque na época.

Na classe de Petrassi me dei conta de que a música era uma outra coisa, não era o que eu imaginava. Estava finalmente em contato com uma grande personalidade da composição, que via a música como um problema, não como um ‘dado’, uma técnica a adotar. Não se tratava, então, assim como me deixaram crer anteriormente, de aprender harmonia e contraponto e, depois, de aplicar escrevendo. (ibidem, p.30, tradução nossa).

Depois de se formar em composição, passou a ser pianista da Academia de Dança (Roma, 1953) e, posteriormente, a lecionar Composição no Conservatório de Pesaro (1963). Em 1972 foi convidado a ocupar o cargo de professor do Conservatório de Santa Cecília no programa de “Nova Didática da Composição”, função que ocupou até 1993. As palavras a seguir tratam desse período em Santa Cecília:

Posso dizer, sem retórica, que aprendi dos alunos quanto e talvez mais do que ensinei a eles. De fato, tínhamos uma troca contínua de ideias. Até mesmo porque os meus cursos nunca eram baseados no ensinamento enquanto tal, na transmissão, na transferência de dados, mas em um trabalho comum que servia às duas partes. [...] O conceito de ensino de Petrassi e o meu não coincidiam: ele possuía uma autoridade que vinha da sua personalidade – então não era uma autoridade ‘disciplinar’ – mas, de fato, na aula havia uma certa severidade. [...] Na minha classe prevalecia a experimentação, sobretudo nos modelos relacionais. Frequentemente os próprios alunos faziam a aula. Uma abordagem como esta não era, naturalmente, bem aceita e alguns colegas fizeram de tudo para me tirar fora (ibidem, 2004, p.35-41, tradução nossa).

Boris Porena compositor

No que se refere à sua produção musical, pode-se dizer que Porena passou por três fases. A primeira segue uma orientação neo-clássica e começa quando ele ainda era estudante de composição no

Conservatório de Santa Cecília. O trecho a seguir, que se inicia com algumas considerações a respeito da relação entre Boris e Petrassi, seu professor, traz mais detalhes a esse respeito:

[...] [Ele] era de tendências italianizantes: ainda que tivesse uma visão europeia, mundial; para a música, como gosto, era ligado à tradição italiana, sobretudo do renascimento [...]. Por volta do final dos três anos de estudos, as minhas experiências com a composição se orientavam decididamente para o modelo neoclássico. Meus ideais eram Hindemith e Stravinsky (ibidem, p.33, tradução nossa).

É dessa fase a cantata “Der Gott und Die Bajadere”, de 1957, obra que fecha esta primeira fase:

No mesmo ano, 1957, parto para os cursos de Darmstadt e recebo a ‘iluminação’. Iluminação que se concretiza essencialmente ao escutar “Il Canto Sospeso” de Luigi Nono. A razão é simples: eu entendia a música como um sistema não só de comunicação mas também de expressão: eu não encontrava esses dois elementos nas composições de Boulez nem de Stockhausen (encontrava tantas outras coisas interessantes, mas não essas). [...] Eu frequentaria Darmstadt por três anos. E passaria dez no que chamo de inferno, propriamente porque a minha relação com a vanguarda permaneceu conflituosa. [...] Não conseguia negar totalmente o meu passado musical e, então, tentava continuamente uma espécie de fusão, de síntese entre aquilo que era o meu ideal comunicacional da música e as exigências de caráter estrutural que vinham da nova música. [...] Este equilíbrio me custou uma fadiga tremenda. Recordo que passava manhãs inteiras na frente do piano ou da escrivaninha, em total inércia. Não podia fazer nada. Era prisioneiro, como se o céu, em cima, fosse baixíssimo...[...] Me sentia forçado, a tal ponto de recorrer a um sistema para escrever. E como todos os sistemas (a menos que se trate de um sistema de grande abertura como o tonal), tinha possibilidades limitadas. De fato, posso afirmar que, por dez anos, escrevi sempre a mesma peça. Porém me dava conta disso e permanecia

incomodado [...] Em 1968 parei oficialmente de ser compositor. (ibidem, p.36-37, tradução nossa)⁶

Como o trecho anterior relata, a segunda fase das composições de Boris está ligada à estética de *Darmstadt*, da Vanguarda, e durou de 1957 a 1967. No entanto, apesar da crise relatada, essa fase o tornou bastante conhecido no meio musical italiano. É dessa época também a cantata “Über aller dieser deiner Trauer”, que recebeu o prêmio La Città di Milano, em 1960, promovido pelo Teatro La Scala.

Naqueles anos me ofereceram a direção do Conservatório de Bari, a direção artística da Ópera de Roma, da Instituição de Concertos de Santa Cecília de Roma, da Filarmônica de Roma e outros ainda. Refutaria todos porque – *tecnicamente* – o poder nunca me interessou, e porque ainda penso que não seria capaz de geri-lo. O que me interessa, faço de bom grado e, talvez, até bem, enquanto o que não me interessa, o faria provavelmente mal. (ibidem, p.41, tradução nossa).

Por volta de 1987, Porena volta a compor, como um hábito particular, que fazia porque gostava e não por qualquer outro motivo. Essa última fase apresenta uma diversidade estética bastante grande e a maioria das composições não foi publicada. Além disso, o trabalho desse período tem estreita relação com as atividades didáticas que se desenvolveram depois que parou de compor, no final dos anos 1960.

21 de novembro de 2021,

[...]

Depois da janta, eu, Alberto e Patrizia⁷ ficamos à mesa, conversando. [...] Eles me contaram que, em 1987, Boris voltou a compor

6 É interessante notar que, nessa citação e, portanto, na opinião de Porena à época, o sistema tonal aparece como abertura e o pensamento sistemático da música de vanguarda, como restrição. Salienta-se que, nos discursos da Educação Musical atual, o senso comum é considerar o contrário.

7 Alberto Pezza, já citado, e Patrizia Conti, musicóloga, professora do Conservatório de Gênova.

depois de um longo período. Nessa época, ele escrevia pelo menos um trecho de música todos os dias, mas essa atividade era considerada por ele como uma coisa muito mais pessoal, privada, do que profissional, tanto que muitas obras desse período nunca foram executadas e nem editadas, elas permanecem manuscritas, conservadas nos armários de madeira que ficam no escritório, no andar de baixo da casa. Além disso, todo dia ele escrevia pequenos textos, que eram publicados no blog, “alguns eram geniais”. Um pouco antes de parar com esta atividade, ele se sentia muito cansado, mas continuava escrevendo porque as pessoas queriam.

[...]

22 de novembro de 2021,

[...]

Depois do almoço ficamos conversando, Dario e Patrizia estavam escolhendo algumas peças de Boris para apresentar para um ex-professor de Dario, que agora dirige uma sociedade de música contemporânea; ele estava interessado na execução das obras. Uma das peças que escolheram foi a Sonata Quase Paródia (1994), que foi escrita a partir de uma sonata de Beethoven para piano, e que apresenta citações literais – na partitura manuscrita que consultamos, as citações estavam em papel impresso, recortado diretamente da obra editada de Beethoven. Durante a conversa, falaram, novamente, que as obras escritas depois da década de 1980 são bem pouco conhecidas, algumas nem foram tocadas em público. Falaram também que as obras mais famosas são do período em que ele escrevia música de vanguarda, na década de 1960, antes de parar de compor por um tempo.

A crise da década de 1960, 1968 e uma nova orientação profissional

Como já apontado anteriormente, a década de 1960 trouxe para a carreira de Porena uma crise profunda que fez com que ele ficasse cerca de vinte anos sem compor. Nesses anos, iniciou-se uma atividade didática que o levou para o desenvolvimento de uma experiência de pensamento. Esta atividade, chamada ‘de base’, foi

desenvolvida inicialmente em Cantalupo in Sabina, uma pequena cidade da Sabina, próxima a Roma, onde ele tinha uma casa que foi herdada da família.

Salienta-se também que o ano de 1968, citado por ele como o ano em que parou de compor, é também emblemático do ponto de vista político. O trecho, a seguir, apresenta um depoimento de Boris a esse respeito:

Explode 1968 e me acende. Me sacode profundamente, mesmo não tendo participado de fato de nenhuma das ações estudantis ou dos trabalhadores. Me sentia totalmente da parte deles, mesmo que, superado os quarenta, pensava que não tinha mais idade para sair às ruas. Porém, propriamente sobre a onda de 68, começo uma atividade de base, inicialmente confusa [...]. E me dou conta de que as pessoas sabem pensar. Até meninos que pareciam absolutamente simples, se colocados na situação correta, diziam coisas extremamente interessantes [...] Os movimentos nascidos de 68 me estimularam muitíssimo. (ibidem, p.39-40, tradução nossa).

Além de política e pessoal, essa crise de 1968, no caso de Porena, tinha também a ver com as discussões a respeito da música e do papel do compositor naquela época tão conturbada.

[...] o ponto de partida foi propriamente aquela crise compositiva que não foi só minha, mas de tantos colegas. Naqueles anos Franco Evangelisti tinha teorizado a música puramente mental. Aldo Clementi considerava a música como experiência 'terminal' [...]. Naquele momento se tinha a clara sensação de que o ciclo da música clássica ocidental tinha se exaurido... E ainda não sei julgar que não seja assim. No fim dos anos sessenta, em muitos de nós estava presente esta sensação. Pensaria: se queremos fazer ainda alguma coisa como músicos, não podemos continuar a mover-nos naquele nível 'alto' que, de fato, caiu, perdendo qualquer valência social e cultural, com exceção do interior de pequenos círculos. Pensaria que se se queria e podia tentar qualquer coisa, necessitava efetivamente

começar de baixo, do pensamento do homem da rua, da criança. E a criança, como pensa musicalmente? Isso se tornaria a minha obsessão. [...] Foi um estudo que durou muitos anos e modificou até mesmo minha maneira de trabalhar e de escrever música. (ibidem, p.48, tradução nossa)

Não é por acaso que Gullone (2009, p.3, tradução nossa), ao falar a respeito de Porena, aponta para a natureza política do trabalho desenvolvido em Cantalupo: “um projeto pedagógico político: uma cultura não ‘depositária’, capitalista, mas que ‘libera’ os potenciais criativos de todos” e acrescenta “com empenho político e que progressivamente se retira da cena política” (ibidem). É o que fala Porena no trecho a seguir: “eu também escolhi, como músico, como compositor uma via radical de esquerda. Mas renunciando a ser compositor. A ter peças executadas. A conservar aquele prestígio alto, culto, que bem ou mal tinha ganhado” (Porena apud Marino, 2004, p.44, tradução nossa). “Não perguntei se [a música] estivesse acabada ou não, só pensei que se quiséssemos recomençar, deveríamos partir de baixo, assim nasceu a experiência” (Porena apud Gullone, 2009, p.35, tradução nossa).

Cantalupo in Sabina: uma escolha (política) coerente

Impressões

21 de novembro de 2021,

Dessa vez, antes de chegar à casa de Boris e Paola, fui andar um pouco por Cantalupo in Sabina, tudo diferente de uma cidade grande, mas, ainda assim, não era difícil de perceber que se estava na Europa. Além disso, como várias cidades da Itália, nesta também podia-se ver prédios históricos. Outra coisa que chamou a minha atenção foi a existência de vielas e escadas estreitas que levavam para cima e para baixo. Cantalupo se encontra na montanha

e de manhã se via uma névoa branca, cuja presença escondia a vegetação que estava longe. Depois fui saber que a cidade possui apenas 1.690 habitantes. Parei em um café, pedi um capuccino e um corneto com nutella, sentei-me na parte de fora para tomar um pouco de sol; ninguém veio conversar comigo, mas deu para perceber que as pessoas sabiam que eu não era de lá. Na hora de sair, comprei outros cornetos para Paola, Boris e Doina, fiquei impressionado com o valor, o preço era muito mais baixo do que eu estava considerando normal (neste caso, o preço que eu costumava pagar em Pádova); apesar disso, a qualidade era ótima e eles estavam fresquinhos.

[...]

22 de novembro de 2021,

[...]

Na hora da janta, estávamos só eu, Boris, Paola e Doina, os demais tinham ido embora. Comemos na cozinha. Depois de comer, tive vontade de dar uma volta pelo *paese*,⁸ o lugar é realmente pequeno. Chamou minha atenção a parte central da cidade, com ruas de pedra, alguns predinhos antigos e passagens estreitas, que pareciam estar lá há muitos e muitos anos. Vi também algumas escadas, no lugar da viela, que levavam para casas que ficavam mais abaixo de onde eu estava. Durante o meu passeio, encontrei poucas pessoas pela rua, em alguns momentos me surpreendi com o silêncio. Tudo bem que era um domingo à noite, mas o lugar como um todo parecia-me muito silencioso. Lembrei-me do dia anterior e percebi que essa característica também estava, de certo modo, presente. Antes da caminhada, perguntei para Paola se era perigoso sair por aí para andar um pouco. Ela olhou bem pra mim e disse: “claro que não! Pode ir à vontade!”.

8 Na língua italiana utiliza-se a palavra *paese* para fazer referência a uma cidade muito pequena, como essa distinção não é tão utilizada na língua portuguesa (existe, sim, povoado ou vilarejo), resolvi manter a palavra italiana.

Características do local

As características socioeconômicas de Cantalupo são comuns a muitas outras pequenas cidades [*paesi*] da Baixa Sabina (Rieti), não só, mas repetem as características medianamente encontradas em torno das grandes cidades do centro-sul [da Itália], com escassas ou nenhuma instalação industrial, empobrecimento da agricultura e do pequeno artesanato e com o perdularismo quase como única fonte de renda. Em tais condições o quadro cultural também aparece fortemente degradado com perda de traços tradicionais, substituídos por uma passiva adequação aos modelos consumistas oferecidos por uma sociedade opulenta que tem suas áreas de produção e centros de decisão em outros lugares e que se tem o cuidado de não conceder à periferia outra coisa senão a repetição desses modelos (Il Centro Metaculturale 1974-2006, 2006, p.4, tradução nossa).

A descrição anterior provém de um texto que fala das ações do Centro de Pesquisa e Experimentação Metacultural que será considerado a seguir. Nesse trecho, Porena e seus colaboradores retomam alguns aspectos dos itens anteriores e acrescentam outras características que salientam, mais uma vez, a ideia de se retirar do centro, dos holofotes. Paola Bučan, em entrevista a respeito das experiências realizadas em Cantalupo, também fala dessas características:

[...] política porque não é centrada no poder, na cidade. É descentralizada! Não usufrui das coisas que a cidade oferece. Não tem mostras... não tem... eram pendulares que iam a Roma para trabalhar e nunca viram San Pietro, por exemplo. Por isso, fez uma escolha política, sim. Se nos mantivéssemos em Roma, bastava ir a uma entidade... não sei... colaboramos com Santa Cecília... com a Filarmonica... mas vínhamos aqui. Por isso, é uma razão política. (Bučan, 2021, p.4-5, tradução nossa).

Apesar dessa renúncia, Boris deixa claro que essa foi uma escolha coerente para ele:

Eu descobri o caminho contrário graças aos jovens, e era muito mais rico. Abandonei o olimpo para descer aos baixos fundos de escolas elementares de cidadezinhas. Eu estava bem colocado, também porque minha primeira esposa me suportava muito naquela direção. Sempre fui inconformado, então percebi que meu real interesse não era a composição, aquilo era um *hobby*, o aspecto mais interessante para mim era o didático. (Porena apud Gullone, 2009, p.24-25, tradução nossa).

As transmissões da RAI

O trabalho em Cantalupo in Sabina começou com uma série de programas de rádio intitulados *Da Cantalupo operazione musica* que iam ao ar pela Radio Audizioni Italiane (RAI). Essas transmissões, feitas do cinema da cidade, eram “dedicadas a um discurso global sobre e com música (escuta, análise, discussão, execução, improvisação, composição)” (Il Centro Metaculturale 1974-2006, 2006, p.4, tradução nossa) e muitos dos moradores de Cantalupo vinham participar.

Nas palavras a seguir, Boris trata do último programa e acrescenta detalhes a respeito do modo como as coisas estavam acontecendo:

Para conclusão do ciclo, a vigésima transmissão, me vem uma ideia para fechar em glória: façamos música nós, toda a cidade! [...] Tínhamos, então, à disposição um grupo de música clássica, uma banda de rock, o piano e mais, a cidade inteira. Tínhamos imaginado e construído junto com as pessoas de Cantalupo uma sucessão de intervenções. Depois deveríamos fazer um registro em uma folha grande.... Uma partitura informal confeccionada no jardim de casa e, depois, executada no cinema da cidade. A coisa funcionou, não sei como, mas funcionou. A execução foi entusiasmante: a cidade realizou um ‘informal’ em larga medida improvisado. Foi um sucesso, até mesmo do ponto de vista auditivo.” (Porena apud Martino, 2004, p.46-47, tradução nossa)

E continua, em outro trecho, “tudo era uma aventura, um risco, até porque nossas gravações não eram ao vivo, mas nunca eram alteradas, então aquilo que acontecia era o que ficava.” (Porena apud Gullone, 2009, p.16, tradução nossa). Nesse mesmo trecho, Porena acrescenta:

De lá nasceu tudo, porque de volta a casa, tinha um bando de jovens ao redor que me diziam: ‘Beh, agora que a festa acabou, o que faremos?’ ‘Até agora tínhamos o suporte da RAI’, diziam, ‘agora estamos sozinhos’; se vocês quiserem, se estiverem interessados, estou disposto a montar um centro de pesquisa musical com vocês. (ibidem, p.17, tradução nossa).

Paola também fala a respeito dessas transmissões de rádio em sua entrevista:

Participaram tantos cantalupanos e dali, praticamente, lhe veio a ideia de poder trabalhar... basta dizer que a última transmissão... Boris colocou uma composição de Messiaen e convidou o público a intervir quando achava que deveria e eles interviram com suas vozes. [...] E, então, Boris encontrou quatro ou cinco jovens de 15, 14 anos... e disse ‘eu experimento se lhes interessa fazer composições’. Eram cantalupanos [...] filhos de agricultores, filhos de pendulares...⁹ e começou a trabalhar musicalmente com eles, com resultados extraordinários. Até do ponto de vista musical extraordinários, pelo que escreviam. (Bučan, 2021, p.1, tradução nossa).

Os cantalupanos que foram para Santa Cecília

No início do trabalho em Cantalupo, Porena conta que convenceu a banca de admissão do Conservatório de Santa Cecília a aceitar alguns estudantes, sem prova de habilidades específicas:

⁹ Pendulares, nesse contexto, faz referência à pessoa que mora em um local e desenvolve suas atividades profissionais em outro. Trata-se, portanto, de uma relação entre “periferia” e “centro”, morar na “periferia” e trabalhar no “centro”.

Eram os anos setenta [...]. Cometi um erro tremendo (pareço uma pessoa sábia, mas não sou capaz de ver catástrofes): me veio à mente pegar cinco jovens cantalupanos e fazê-los se inscrever no Conservatório. [...] O erro não foi tanto com o conservatório, mas com aqueles infelizes. [...] Estavam desorientados em um ambiente que não era o deles, as famílias não os apoiavam, deveriam ir a Roma três ou quatro vezes na semana... Em suma, um desastre. Mas eu estava convencido da ideia de que qualquer um poderia compreender música. Penso isso ainda hoje. (Porena apud Martino, 2004, p.43-44, tradução nossa)

E completa: “porém devo dizer que quando fui pedir desculpas a estes jovens que fizeram esta experiência, por uma ideia minha, todos me agradeceram, ‘é verdade, não nos tornamos músicos mas fazemos muito bem o nosso trabalho porque sabemos pensar’”. (Porena apud Gullone, 2009, p.28, tradução nossa)

Os colaboradores e a fundação do centro de experimentação e pesquisa metacultural (antes música in Sabina)

A coisa começou musicalmente porque Boris era compositor e depois dessas transmissões teve este grupo de jovens com os quais trabalhou composição, porém percebeu que a abordagem não poderia ser a do Conservatório, né? E, então, começou a experimentar com eles um outro modo de ensinar e percebeu que se podia trabalhar ainda mais.... mais, digamos, na base de tudo... mais simplesmente, mais.... baixo, baixo, baixo... com as crianças. E trabalhando percebeu rapidamente que, efetivamente, estava trabalhando sobre a criação do homem, do indivíduo na sociedade. Com capacidade analítica.... efetivamente isso aparecia, o mais importante é esta capacidade analítica e a transformação sucessiva. E isto, depois de anos, parece que ainda hoje traz frutos, gente que tem mais de

cinquenta anos. Permaneceu este modo de encarar a vida, a profissão... (Bučan, 2021, p.4, tradução nossa).

A partir desse trabalho, Boris, Paola e outros colaboradores fundaram, em 1974, o *Centro Musica in Sabina*, que, em 1982, passou a se chamar *Centro di Ricerca e Sperimentazione Metaculturale* (Centro de Pesquisa e Experimentação Metacultural).¹⁰ Diversas publicações relativas a este centro de pesquisa retomam a ideia de que ele nasceu com o foco na música, na composição e nos processos relativos à educação musical, mas, com o tempo, os interesses de seus membros e os materiais produzidos se expandiram para uma abordagem interdisciplinar, baseada na *hipótese metacultural*, que será considerada no capítulo seguinte. Fala-se também em experimentação metodológica e organizacional como elementos que faziam parte dos objetivos desse grupo (Il Centro Metaculturale 1974-2006, 2006; Gullone, 2009; Martino, 2004).

O trabalho com composição de base e os concertos-análise

Grande parte da atuação do Centro de Pesquisa e Experimentação Metacultural se deu nas escolas da região e se baseou no trabalho com composição, em diversos campos. Paola Bučan, em entrevista, desenvolve o assunto no trecho transcrito a seguir, ao fazer referência, tanto ao trabalho desenvolvido por ela com música, quanto a sua atuação no âmbito visual: “[...] eu ensinei composição de base... ensinei... eu guiei, não se ensina, se guia o percurso. [...] Nada se ensina. Se por ensino você diz ‘eu tenho e te dou’... não...” e continua “[...] simplesmente pensei no processo de composição de

10 A respeito do detalhamento das atividades realizadas pelo Centro de Experimentação Metacultural, sugere-se a consulta do currículo disponível em: <https://www.centrometaculturale.com/wp/wp-content/uploads/2020/09/cv-cmc-marzo-2019.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

base. Contestar, imitar.... propor.... imprevisibilidade, previsibilidade....” (Bučan, 2021, p.6, tradução nossa).

Ela conta que o processo começava com dois elementos. No caso da música, com um “a”,¹¹ falado, e com silêncio entre os sons. Aos poucos novos elementos eram incluídos. As particularidades desse tipo de trabalho serão consideradas no quarto capítulo.

No que diz respeito aos concertos-análise, considera-se o trecho a seguir, proveniente de um documento de 2006, elaborado por Porena e seus colaboradores:

Uma parte relevante da atividade desenvolvida pelo Centro é dedicada à difusão dos produtos culturais históricos, constantemente integrada com um trabalho coletivo de análise, seja das estruturas dos textos seja dos elementos cognitivos, comparativos, avaliativos mediante os quais culturalmente distinguimos, colocamos em relação, julgamos. É, normalmente, estimulado entre todos os participantes um amplo discurso sobre o texto – sobre a obra – em questão: em particular os *significados atribuídos* são analisados seja de acordo com suas estruturas textuais seja de acordo com os esquemas culturais pré-constituídos – ideológicos – que os produzem. Nesse sentido, se está há anos trabalhando com o tipo ‘concerto-análise’, cuja metodologia é substancialmente independente do conteúdo (clássico, música *leggera*, *jazz*, *folk* etc.) e permite uma avaliação de todas as competências – altas, baixas, específicas, genéricas – efetivamente disponíveis. (Il Centro Metaculturale 1974-2006, 2006, p.6-7, tradução nossa).

O mesmo documento também traz o dado de que, somente no ano de 1980, foram realizados mais de quarenta concertos desse tipo.

O trecho a seguir comenta algumas particularidades desse trabalho. Nele, Paola Bučan fala a respeito de um trecho de Beethoven. Ela escolhe falar de um encontro realizado em Bangkok para fazer

11 Salienta-se que, na língua italiana, usa-se apenas o “a” aberto, o que diferente do português que apresenta diversas possibilidades sonoras para esta vogal.

um contraste entre o aspecto formal, puramente lógico, e o semântico, ligado à cultura:

Por exemplo, alguém dizia que um minueto é feito de várias partes. São partes diferentes, tantas. Então, vejamos. ‘Levante a mão quanto muda’ etc., etc. E, depois, é muito interessante que em ‘A’, grande ‘B’ e ‘A’, quando ‘A’ retorna é diferente, porque o primeiro veio do nada e o outro depois de ‘B’. Por isso, a percepção de diversidade.... E quando você tocava um pedaço do primeiro “A”... um pedaço do segundo ‘A’.... ‘Ah! São iguais.’ E, depois, o fato semântico, que, em Bangkok era completamente invertido: estruturalmente tudo bem, era-lhes imediatamente claríssimo, se ocupavam de música. Semanticamente era alegria, felicidade... chuva... tudo cresce, limpam as estradas, limpam o mundo... completamente invertido. Esta foi uma descoberta incrível... obviamente o trecho do qual eu te falava era em menor [...] existem sinais culturais que comunicam... (Bučan, 2021, p.8, tradução nossa)

Os cursos para formação de professores que aconteceram por toda Itália

[...] depois de pouco tempo em que íamos às escolas, veio a exigência dos professores... que eles pudessem fazer esse trabalho também sem nós, nos outros dias. E então, fizemos os cursos, tantos cursos...

S: Aqui, em Cantalupo, sempre?

P: Nesta zona... depois saímos fora... em Florença, Bologna...

S: Esses cursos para professores eram como? Era a mesma prática feita com as crianças?

P: Idêntica. Sempre somente pela prática e o slogan era ‘fazer, memorizar, por isso não coisas longas, poder ter em mente, para analisar...’ e depois da análise, um outro projeto, sobre aquilo...

S: E os adultos...

P: Muito mais dificuldade!

S: As crianças falavam mais, discutiam mais...?

P: Sim. E também soluções melhores... adultos... até na regência... faziam gestos que tinham visto nos concertos na televisão... com as crianças chegamos – chegamos, atenção, a um gesto assim e a um assim, limpo.¹² Eles começaram do ‘vai’... ‘chega’... (Bučan, 2021, p.2-3, tradução nossa)

Boris, em entrevista concedida a Gullone, também fala a respeito disso:

De fato, o adulto leva mais tempo, porque a criança pensa o problema e encontra a via mais curta para resolvê-lo, enquanto o adulto pensa no seu passado – se já se encontrou de frente para aquele problema ou de algum semelhante – e explora as suas recordações e a sua experiência para pesquisa de uma solução. Então, se pergunta ‘o que vão pensar de mim, se erro?’. Depois, percebe que a coisa é muito simples, nós empregávamos três ou quatro dias antes de conseguirmos fazer pequenas improvisações, mas tudo é conquistado com a razão, com o pensamento. (Gullone, 2009, p.21-22, tradução nossa)

Considera-se, ainda, que o mesmo documento de 2006, elaborado pelo Centro Metacultural e mencionado anteriormente, cita diversos locais em que esses cursos foram feitos ao longo dos anos, dentre eles, Veneza, Gênova, Milão, Montepulciano, Chianciano, Castagneto, Anagni, Modena, Ladispoli e Roma.

A hipótese metacultural: para além da música

21 de novembro de 2021,

[...]

Em um momento, Paola comentou que uma ex-aluna do conservatório acabara de falecer de covid. A moça era antivacina, passou a

12 (1) mãos e antebraços paralelos ao chão, palma para cima, ângulo de 90 graus entre o braço e o antebraço; (2) ângulo diminui até que se aproxima de zero graus.

doença para a família inteira e acabou morta. A partir dessa história, começamos a pensar que muitas pessoas parecem estar fechadas no próprio mundo, põem uma coisa na cabeça e ninguém consegue tirar, mesmo que isso signifique morrer ou matar a família. Chegamos à conclusão de que é necessário uma abertura para pensar no coletivo, para pensar nas outras pessoas e que isso tem a ver com o modo como cada um constrói o seu mundo. Não demorou muito para percebermos a relação disso com a *hipótese metacultural*, formulada por Boris há alguns anos, e com o que ela significa. Talvez essa *hipótese metacultural*, que tem como principal característica exercitar o pensamento das pessoas e a abertura para a complexidade, seja mais atual do que nunca, já que, ao que parece, essas “razões fechadas” estão crescendo cada vez mais.

Neste momento, comecei a pensar na ideia de paradoxo: como a pessoa pode ser antivacina e ter a capacidade de pensar ao mesmo tempo (todos os seres humanos pensam)? Alberto concordou comigo no início, mas, depois, disse que achava que isso tinha mais a ver com a falta de abertura, falta de considerar a complexidade das coisas e a relação entre as próprias ideias e as outras pessoas.

Pensei também em outro paradoxo, denunciado por Boris em sua obra: o professor, que deveria abrir a mente de seus estudantes, muitas vezes é o principal responsável por fechá-la, por criar uma mentalidade binária, fechada em si mesma, que não consegue fazer ver o outro. Me ocorreu também que este “fazer ver o outro” está diretamente relacionado com a ideia de sobrevivência que Porena evoca como justificativa de sua *hipótese metacultural*. Talvez o objetivo da coisa toda seja enxergar a diversidade, enxergar as pessoas como seres humanos, não iguais, mas com os mesmos direitos.

Depois do almoço, eu e Alberto descemos para o escritório e conversamos por mais de uma hora a respeito do modo de trabalhar que as atividades que eles faziam adotava: “o importante não é a música, é fazer pensar, dar consciência”. Outro ponto que Alberto destacou diz respeito ao “conflito”: ele disse várias vezes que, trabalhando desse modo, a gente evita o conflito. Deu para entender, pelo contexto, que o termo foi tomado como sinônimo de violência, mas

que isso não tem a ver com concordar sempre; pelo contrário, toda a metodologia metacultural está baseada na ideia de ampliar as vias, abrir-se para complexidade, para outras maneiras de pensar, “para ver o outro como outro e não como alguém que tem que ser como você”. Alberto falou também da dificuldade de fazer um trabalho desses na escola da atualidade, que parece estar muito mais fechada do que nas décadas anteriores, pelo menos na Itália. Ele comentou que, cada vez mais, tem-se visto programas conteudistas, fechados. Por fim, falou que a presença de Boris e a personalidade que ele tinha ajudava bastante a “convencer os dirigentes da escola” a aceitar uma proposta como a que faziam.

[...]

Patrizia disse que Boris é a pessoa mais sábia que ela já conheceu; sábia e aberta, ou sábia porque aberta. [...] “tudo que você falava, ele dizia ‘é possível, pode ser’”, sem um ar de autoridade ou superioridade, mesmo que soubesse mais do assunto que o interlocutor. Ele escutava as pessoas. Outra característica que destacaram é que conversavam sobre tudo, não só sobre música, sempre com muita gentileza. É exatamente essa mentalidade aberta que é o ponto central de seu pensamento, mas, de acordo com a fala dos dois, inicialmente não era assim, “até porque ele é de origem alemã”, mas depois a coisa foi mudando.

[...]

22 de novembro,

[...]

Lembrei-me também de uma afirmação de Alberto: ele dizia que, geralmente, um profissional pensa de maneira metacultural. Neste momento, ele usava o adjetivo metacultural para fazer referência à complexidade de toda e qualquer tarefa e da resolução de problemas: o profissional sabe avaliar, achar várias soluções, experimentar. Lembro-me de que tentei discordar, dizendo que conheço vários músicos de orquestra que parecem não refletir a respeito da própria música e ele me deu uma resposta que considerei interessante. De acordo com Alberto, sim, pode ser que o tal músico fictício não conheça de música e nem saiba falar disso, mas uma pessoa

que está em uma orquestra profissional seguramente tem um saber técnico que coloca em prática a todo momento em seu trabalho; por exemplo, o violinista sabe que usar o arco não consiste em fazer apenas dois movimentos, para baixo e para cima, ele sabe que tem uma infinidade de fatores envolvidos e sabe controlar todos eles para ser um bom instrumentista. Isso é diferente de entender de música ou saber de estrutura ou análise.

Despedida

Maio de 2022,

Eu voltei da Itália no final de março. No início de maio, Paola e Dario me escreveram para dizer que, infelizmente, Boris já não estava entre nós. Ele faleceu, aos 94 anos, na noite de 2 para 3 de maio, em casa. Fiquei triste mas, ao mesmo tempo, grato por tê-lo conhecido e pela possibilidade de ter estado em Cantalupo in Sabina, poucos meses antes.

A produção de Porena

21 de novembro de 2021,

[...]

Ao chegar na casa que me hospedaria pelos próximos dias, conversei um pouco com Paola e Doina; Boris estava dormindo. Logo desci para o escritório e comecei a ver com calma os materiais que estavam nos armários; na vez anterior que estive ali, Dario tinha me mostrado alguma coisa, mas, agora que eu estava sozinho, podia ver com calma. Era uma quantidade imensa de material e muitos tratavam dos assuntos que me interessam. Impressionava também a quantidade de cadernos cuidadosamente manuscritos; alguns eram apenas anotações, outros, livros inteiros; muitos deles eu já havia lido em uma versão posterior, publicada. Confesso que me emocionei um pouco ao ver as obras que eu conhecia, agora em sua versão

inicial, escritas com caneta, pelo autor, em um papel que já estava amarelado por causa do tempo passado.

Como já mencionado no trecho anterior, a produção, tanto musical quanto ensaística de Boris, é bastante vasta. No que diz respeito às composições, sugere-se a consulta ao catálogo elaborado pela musicóloga Patrizia Conti, que consta das páginas finais de *L'utopia possibile* (Martino, 2004). Nele, Conti apresenta as obras separadas por tipo de agrupamento e instrumentos/voz – para orquestra, duos, peças para voz, para violoncelo etc. – e também as ordena de maneira cronológica. Além disso, as composições estão organizadas com uma numeração de catálogo que começa com a sigla CPB (Catálogo Porena, Boris).

No que se refere à documentação da atuação do Centro de Experimentação e Pesquisa Metacultural, às datas em que alguns fatos importantes ocorreram e às publicações que surgiram dessas ações, destaca-se o Currículo, disponível online¹³. Este material apresenta uma cronologia que vai de 1974, ano de fundação do Centro de Pesquisa, até 2019. Além disso, o catálogo de Conti, já mencionado, apresenta também uma cronologia intitulada “escritos” que vai de 1957 a 2003. Esta seção lista 101 textos – artigos de revista, materiais didáticos, ensaios etc. – assinados por Boris Porena, alguns em conjunto com colaboradores, além de três traduções.

Escritos a respeito de temáticas relativas à educação musical

O Quadro 5 apresenta a cronologia de textos de Porena que fazem referência à área de educação musical. Para completar a lista, apresentam-se, depois, algumas indicações a respeito de duas coleções: *Nuova Didattica della Musica* e *Indagini metaculturali*. As obras

13 Disponível em: <https://www.centrometaculturale.com/wp/wp-content/uploads/2020/09/cv-cmc-marzo-2019.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

mencionadas nesta tabela foram consultadas durante a pesquisa de campo; algumas delas constam dos catálogos mencionados no item anterior, outras são exemplares manuscritos ou datilografados que estavam no armário particular de Boris, em Cantalupo. Na coluna “observações” do quadro, encontram-se algumas informações a respeito do formato do texto, de seu contexto, em alguns casos, bem como de indicações a respeito de coautoria. Os dados completos das referências bibliográficas desses textos podem ser consultados no Apêndice B.

Quadro 5 – Alguns textos de Porena

Título	Observações	Ano ¹⁴
I conservatori di musica e la musica come fatto culturale nella società italiana	Texto escrito para uma revista de educação musical	1969
A che punto è l'educazione musicale (intervista di Liliana Dall'Asèn)	Formato: entrevista	1973
Progetto per una attività musicale annuale nella scuola media	Material didático	1974
Musica e ideologia nel <i>Doctor Faustus</i> di Thomas Mann	Artigo. Jornal de Ciências, Letras e Artes	1975
<i>La musica nella scuola dell'obbligo l'organizzazione e la composizione dei suoni I</i>	Material didático	1975
Beni Musicali: per una metodologia del decentramento	Artigo de revista	1975
<i>La musica nella scuola dell'obbligo l'organizzazione e la composizione dei suoni II</i>	Material didático	1976
Una normalizzazione sociale della musica – Sei documenti del centro di ricerca e sperimentazione culturale ‘Musica in Sabina’	Artigo de revista	1976

14 Ano de publicação. O texto *L'Operatore Culturale di Base*, por exemplo, que consta também na coleção *Indagini metaculturali* foi escrito em 1981 e publicado, em primeira edição, no ano seguinte.

Título	Observações	Ano ¹⁴
La musica nella scuola secondaria superiore	Artigo de revista. Ensaio.	1977
Cambia la musica	Artigo. Em parceria com Cardoni, D.	1977
<i>Musica-scuola-territorio strumenti operativi per un'attività di base</i>	Livro. Em parceria com Bučan, P.; Dionisi, C.; Cerdone, D.	1978
<i>Musica e cultura di base la pratica culturale di base nelle scuole e nel territorio</i>	Exemplar datilografado. Material didático de um curso para formação de professores	1979
Il comporre musicale nello spazio educativo e nella dimensione artistica	Artigo para o Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale	1981
<i>L'operatore culturale di base</i>	Livro. Obra revisitada por Porena mais tarde, 2008, para a escrita de um novo livro: <i>L'operatore metaculturale</i>	1982
<i>L'attività culturale diffusa</i>	Livro. "Caderno de trabalho". Publicado em parceria com a Região do Lazio	1983
Alcune considerazioni sulla composizione di base (seminario)	Artigo. Assinado com Bernardini, A.	1983
<i>Problemi e idee e confronto per una rinnovata educazione musicale dentro e fuori la scuola di base</i>	Anais do XVI Convegno Europeo sul Canto Corale	1985
<i>Musica e ipotesi metaculturale</i>	Transcrição de uma palestra seguida de comentários dos participantes	1987
Suoni/parole...	Artigo. Revista de "didática".	1987
<i>Corso Quadriennale di musicoterapia Centro Educazione Permanente Sezione Musica Assisi – La composizione di base e le sue valenze interdisciplinari</i>	Material didático de um curso para formação de professores	1988
<i>La musica</i>	Livro	1988
<i>L'immaginazione dei materiali</i>	Revista de "didática"	1988

Título	Observações	Ano ¹⁴
<i>Didattica dei linguaggi nella scuola dell'obbligo</i>	Livro. Em parceria com Bučan, P.; Tittarelli, M.; Stazi, E.; Salari, R.; Salari, S.; Bernardini, A.; Collepicollo, R.	1988
Progetto Analisi: interazione osservatore-osservabile	Artigo	1989
La formazione del musicista	Artigo	1990
La composizione monolineare (melodia) nella scuola media	Artigo	1992
La Scuola Sperimentale di Composizione: il quadriennio superiore (lineamenti di una didattica a orientamento metaculturale)	Artigo	1995
<i>La pratica musicale di base</i>	Não publicado. Arquivo manuscrito de 27 páginas.	1998-99
<i>Educare alla sopravvivenza anche attraverso la musica</i>	Anais dos Convegni Internazionali su Musica, Infanzia e Adolescenza.	2000
<i>Educazione musicale: elementi di didattica; Unità 1</i>	Material didático de um curso para formação de professores, não publicado. Em parceria com Alberto Pezza.	2003
<i>Educazione musicale: elementi di didattica; Unità 2</i>	Material didático de um curso para formação de professores, não publicado. Em parceria com Alberto Pezza.	2003
La pratica compositiva di base con i suoni codificati (le note)	Artigo	s.d.
<i>Piccola antologia per cantare e suonare</i>	Não publicado. Exemplar datilografado.	s.d.

Fonte: elaborado pelo autor

A partir deste quadro, é possível destacar algumas características do material examinado. A primeira delas é que o uso do termo “metacultural” só aparece de 1987 em diante; antes disso, falava-se apenas em “cultural”. Como exemplo, cita-se o artigo de 1976, que

utiliza o termo “experimentação cultural” para fazer referência ao que, mais tarde, passará a ser chamado de “metacultural”. Outra característica relevante é a presença de materiais didáticos (1974, 1975, 1976, 1983, 1988 e 2003). Esse material, em sua maioria, foi elaborado no contexto dos cursos para formação de professores e teve sua distribuição restrita a este contexto, mesmo quando publicados. Há, ainda, publicações em revistas da área de música e educação musical, bem como em Anais de congressos. Desses textos, alguns estão claramente ligados a produções científicas da área, outros provêm de revistas para professores, voltadas para formação continuada e trazem textos menores, se comparados aos acadêmicos.

Considera-se, ainda, que a construção dos textos, de maneira geral, inclui uma discussão teórica, em forma de ensaio, propostas práticas e/ou relatos de experiência. Nos artigos em que se discutem aspectos teóricos, há poucas citações e referências explícitas a outros autores e/ou publicações. Além disso, argumentos e informações aparecem repetidos em vários textos. Algumas vezes Porena cita um texto anterior, retoma as ideias nele contidas, de forma que não é necessário voltar para o texto original, e atualiza a discussão a partir da revisão dos termos e/ou de novas elaborações. Este é o caso de *Educazione Musicale: Elementi di Didattica*, unidades 1 e 2, que trazem aspectos de *Musica prima*, obra que será citada a seguir, e *L'Operatore Culturale di Base* (1982), que é mencionado em *L'Operatore Metaculturali*, presente nas *Indagini metaculturali* (2017).

Coleção Nuova Didattica della Musica

A coleção *Nuova Didattica della Musica* possui quatro volumes: *Per Pianoforte* (1982); *Per la composizione* (1983); *Musica da... fare, ascoltare* (1985); *Per violoncello* (1988). Como é possível perceber no exame dos títulos, cada volume é dedicado a um universo específico de práticas. O primeiro e o último dizem respeito a instrumentos, o

segundo à composição e o terceiro, mais abrangente que os outros, faz referência à atividade de escutar e de fazer música; de acordo com sua introdução, tem como destinatários principais os estudantes da *Scuola Media Italiana*.

A edição das *Indagini metaculturali*: 2017

Outra coleção que é expressiva na obra de Porena e traz diversos títulos relacionados ao universo da escola e da educação musical, foi publicada em 2017, com o título *Indagini metaculturali – Pratica e pensiero* (Investigações Metaculturais – Prática e Pensamento)¹⁵. São 25 livros, escritos em italiano, editados por Fernando Sánchez Amillategui, Dario Peluso e Oliver Wehlmann. Trata-se, nas palavras deles, de:

[...] um projeto editorial que se propõe a oferecer ao público geral uma série de obras escolhidas de Boris Porena, selecionadas com base em sua significância e representatividade, reunindo um conjunto de obras bastante amplo e orgânico, em formato editorial atualizado, cobrindo quase quatro décadas de atividade produtiva do autor. (Amillategui; Peluso apud Porena, 2017a, p.v, tradução nossa)

Essas “quatro décadas de atividade produtiva”, a que se referem as palavras citadas anteriormente, correspondem ao período que vai de 1972 a 2011. Alguns volumes da coleção já tinham sido publicados anteriormente e outros são inéditos, isto é, foram escritos anteriormente e até então tinham apenas uma versão manuscrita ou datilografada, não publicada.

15 Os volumes desta coleção encontram-se disponíveis, para venda, no seguinte endereço: https://www.lulu.com/it/search?page=1&q=boris+porena&pageSize=10&adult_audience_rating=00. Acesso em: 23 jul. 2022. Além disso, alguns fragmentos dos livros podem ser acessados gratuitamente no Google Books.

O Quadro 6 traz o título dos livros da coleção e o ano em que foram escritos. É interessante destacar também que os editores dividiram essas obras em sete partes. A primeira, que vai dos livros 1 até o 4, de acordo com as indicações entre colchetes da tabela, tem como título *Prodromi – Precedentes*; a segunda, *Inse-diamento musicale – território musical*, vai de 5 a 9; aparece, então, *L'Ipotesi Metaculturale Un'ipotesi per la composizione delle diver-sità ossia per la sopravvivenza – A hipótese metacultural Uma hipótese para a composição das diversidades*, isto é, para a sobre-vivência, livros de 10a¹⁶ até 10f; a quarta parte tem como título *Riflessioni sociopolitiche – Reflexões sociopolíticas* (livros de 11 a 14); a quinta, *Applicazioni comunicative – Aplicações comu-nicativas* (de 15 a 19); a sexta *Testi Integrativi – Textos complemen-tares* (de 20 a 23); e, por fim, *Strumenti pedagogici – Instrumentos pedagógicos* (livros 24 e 25).

Quadro 6 – Obras pertencentes às *Indagini metaculturali – Pratica e pensiero*

Obra	Ano ¹⁷
[1] <i>Musica-società</i>	1975
[2] <i>L'operatore culturale di base</i>	1981
[3] <i>L'attività culturale diffusa</i>	1983
[4] <i>Il futuro è possibile – La riflessione metaculturale come strumento di pacificazione</i>	1990
[5] <i>Kinder-Musik</i>	1973
[6] <i>Musica prima – La composizione musicale: uno strumento della pratica culturale di base nella scuola e nel território</i>	1979
[7] <i>Per la composizione – Questioni grammaticali e sintattiche</i>	1983
[8] <i>Musica riflessa – L'analisi musicale in prospettiva metaculturale</i>	1991
[9] <i>Del comporre – Riflessioni metaculturali ad uso di professionisti e amatori di musica</i>	1998/2006
[10a] <i>Libro I – Esposizione di IMC e di alcuni suoi antecedenti e conseguenti</i>	1999

16 De acordo com a numeração estabelecida pelos editores da coleção.

17 Ano em que a obra foi escrita.

Obra	Ano ¹⁷
[10b] <i>Libro II – Esercizi Speculativi</i>	1999
[10c] <i>Libro III – Esperienze musicali di base</i>	2003
[10d] <i>Libro IV – Esperienze grafico-pittoriche di base</i>	2010
[10e] <i>Libro V – Esperienze verbali di base</i>	1999
[10f] <i>Libro VI – Incontri sul Verbale</i>	2010
[11] <i>Dal sapere al pensare – Per una scuola di base effettivamente rinnovata</i>	2003
[12] <i>Una priorità formativa: La convivenza pacifica nella diversità – Progetto autoformativo per gli insegnanti della scuola primaria</i>	2005
[13] <i>La funzione formativa nell'era della globalità</i>	2006
[14] <i>Un possibile paradigma di sopravvivenza: La funzione di aiuto, ovvero la composizione simmetrica delle disuguaglianze</i>	2010
[15] <i>Il lago delle storie riflesse</i>	1984
[16] <i>Dialoghi fittizi</i>	2006
[17] <i>Metaparoie – Glossario metaculturale</i>	2009
[18] <i>Parabole</i>	2009
[19] <i>Epistole Politiche</i>	2009
[20] <i>Stili di Pensiero</i>	2006
[21] <i>L'operatore metaculturale</i>	2008
[22] <i>L'Universo Metaculturale – Uno studio sull'(auto)contraddizione</i>	2008
[23] <i>Convergenza e Trasferibilità Conversazioni per un progetto di sopravvivenza</i>	2011
[24] <i>Nodi Formativi</i>	2004
[25] <i>Progetti didattici</i>	2004

Fonte: o autor.

A maioria dessas obras voltará a ser citada nos próximos capítulos como parte das discussões propostas nas seções seguintes. Apesar disso, cabem, aqui, algumas considerações a respeito do formato e/ou do projeto de alguns desses livros. De maneira geral, trata-se de ensaios relativos a diversos temas, dos quais os principais são: cultura, processos de aprendizagem, educação musical e outras linguagens. Outro ponto de destaque é que os livros de 10c até 10f tratam de experiências práticas realizadas por Porena e seus colaboradores.

Além disso, da mesma forma que nos textos considerados na seção 2.4.1, aqui também se observa que o discurso progride sem muitas citações diretas e/ou indicações precisas de obras, ideias de outros autores e teorias. Há, sim, indicações genéricas tais como “a Antropologia”, “a Semiótica” e a “a Gestalt”, esta última citada como subárea da psicologia.

Dos livros que foram escritos para crianças e/ou para serem usados em contextos educativos, salienta-se a diversidade narrativa. *Il lago delle storie riflesse* [O lago das histórias refletidas] (2017p) é um exemplo disso. Trata-se de uma coletânea de pequenas histórias. O trecho a seguir traz mais detalhes a respeito do projeto desta obra, finalizada em 1984:

Alguns professores, afetados positivamente pelos resultados da atividade de base, solicitaram que escrevesse uma série de histórias que pudessem utilizar nas escolas, e ele aceitou com entusiasmo. Os primeiros rascunhos de muitas dessas histórias aqui publicadas foram, seguramente, formulados ‘em campo’; mesmo que, é certo, Porena contou-as para as crianças depois de tê-las escrito. (Amillategui apud Porena, 2017p, p.vii, tradução nossa).

É possível também estabelecer uma comparação entre esta obra e outra, escrita anos mais tarde: *Diálogos fictícios*, de 2006,¹⁸ também voltada para crianças. Com isso, fica evidente que quanto mais o tempo passava, mais seu projeto didático se aproximava da forma diálogo. As histórias de 1984 foram, sim, escritas para iniciar uma discussão, mas, assim mesmo, é interessante destacar que a forma diálogo, no livro posterior, é trazida para o próprio texto, de maneira a dar ênfase a uma estrutura textual coerente com sua proposta metodológica.

Das obras relativas à educação musical e à Música, de maneira geral, destacam-se algumas características, referentes ao contexto de escrita e à estrutura de três obras. As características musicais

18 *Dialoghi fittizi*.

serão retomadas e desenvolvidas com mais detalhes no capítulo quatro. *Kinder-Musik* (1973) apresenta diversas propostas agrupadas por características em comum – como exemplos, citam-se as séries *Vogais e consoantes*, bem como os *10 materiais para mais de dois executantes*. Além disso, como já mencionado na introdução, a obra apresenta interlúdios entre cada uma das partes. A respeito do contexto em que *Kinder-Musik* foi escrito, consideram-se as palavras a seguir, do próprio autor, transcritas por Gullone:

Eu tinha uma atividade nas periferias e nas escolas de Roma, assim muito informal; depois resolvi ir à Hungria com uma delegação ministerial. Ali eu vi como iam as coisas, e iam muito bem, do ponto de vista deles. Quando voltei à Itália, a primeira coisa que fiz foi escrever *Kinder-Musik*, que foi o contrário do que vi na Hungria. Eu pensei que aquele mundo maravilhoso, perfeito, onde as crianças cantavam muito bem, afinadas e felizes não era real, infelizmente. Daquela experiência nasceu *Kinder-Musik* que é anterior a todas as experiências efetivas que eu fiz. Depois nasceu Cantalupo, final de setenta e quatro, início de setenta e cinco e dali continuou a pesquisa. (Porena apud Gullone, 2009, p.15, tradução nossa)

Trata-se de uma obra escrita para um público que já é alfabetizado musicalmente e apresenta, como característica bastante marcante, a possibilidade de experimentação, bem como uma ênfase para o trabalho coletivo.

Musica-Società (1975) traz uma série de textos, quase independentes uns dos outros, organizados por tema – por exemplo, *Notas antipedagógicas*. Diz Gullone que o livro inteiro é provocativo e que se aproxima do “tom revolucionário daquele anos” que ainda refletia “a onda de 1968”. Boris também fala disso, ao fazer referência à obra: “[...] eu tinha esse tom agressivo e também esse fraseado de difícil compreensão, alguns termos aforísticos um pouco *alla Nietzsche*” (Porena apud Gullone, 2009, p.34, tradução nossa).

Musica prima, que teve sua primeira edição em 1979, apresenta um trabalho “de base”, isto é, não pressupõe um conhecimento

musical prévio. De maneira geral, as propostas apresentadas nessa obra, bem como os exemplos que o volume inclui, funcionam como fundamento do trabalho feito com crianças em escolas e também dos cursos para professores, já citados. Uma característica interessante que pode ser mencionada, com relação à forma, é que a edição de 1979 separa o texto em duas cores: em preto é apresentado o discurso principal, enquanto, em vermelho, aparecem alguns comentários e notas. Na edição de 2017, essas notas foram colocadas em quadros, incluídos no texto principal a que fazem referência.

Algumas considerações acerca dos dados e da maneira como foram produzidos e interpretados

Escrever é sempre uma escolha do que será destacado e, consequentemente, do que ficará no esquecimento. Além disso, como assinala a citação a seguir, “[...] olhando as coisas de perto, descobre-se a imprecisão de contornos que, anteriormente, se acreditavam claros e sem falhas.” (Lahire, 2004, p.46). Bourdieu, em *A ilusão biográfica*, também fala a respeito disso ao reproduzir a seguinte citação: “[...] o real é descontínuo, formado de elementos justapostos sem razão, todos eles únicos e tanto mais difíceis de serem apreendidos porque surgem de modo incessantemente imprevisível, fora de propósito, aleatório.” (Robbe-Grillet apud Bourdieu, 2006, p.185).

Nesse sentido, destaca-se também a relevância de depoimentos e da consideração de fontes desse tipo. Nas palavras de Bosi:

Mais que o documento unilinear, a narrativa mostra a complexidade do acontecimento. É a via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da História com a vida quotidiana. Colhe pontos de vista diversos, às vezes opostos, é uma recomposição constante de dados. [...] Não esqueçamos que a memória parte do presente, de um presente ávido pelo passado, cuja percepção ‘é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence

mais'. A fonte oral sugere mais que afirma, caminha em curvas e desvios obrigando uma interpretação sutil e rigorosa. (Bosi, 2003, p.19-20)

Desse modo, entende-se que a consideração de depoimentos diversos – relatos de observação, em primeira pessoa; trechos de entrevistas, feitas com Boris, por outros autores; trechos da entrevista com Paola – faz referência a uma característica relevante de todo e qualquer perfil: a complexidade de uma história de vida, o que aponta também para a necessidade de evitar a simplificação. Assim, cabe, mais uma vez, lembrar as palavras de Deleuze-Guattari, citadas na Introdução, que destacam uma “estranha mistificação” do texto que alcança a totalidade na fragmentação, isto é, na consideração da multiplicidade; complexa, não simplificada (Deleuze-Guattari, 2017, p.21).

Com isso posto, pode-se, agora, retomar algumas características desse perfil, que se destacaram durante sua construção. A primeira delas é a conexão com o contexto histórico e geográfico em que esta história de vida aconteceu: os movimentos políticos e estudantis de 1968; as discussões políticas da esquerda; a crise da linguagem musical e artística, vivida por muitos compositores da mesma época, bem como uma ligação com o território, com a cidade de Cantalupo in Sabina e com Roma.

Um segundo grupo de características a serem salientadas refere-se à particularidade dos fatos: a escolha de promover uma atividade descentralizada, longe de Roma, bem como o trabalho “de base” – aulas de composição para crianças e jovens, concertos-análise, expansão da atuação para outras áreas, além da música etc.

Destaca-se, ainda, que a produção bibliográfica considerada aponta para um pensador que produziu muitos textos ao longo da vida e que, com isso, trouxe uma contribuição importante para a área de educação musical.

INTERMEZZO 1

O LAGO DAS HISTÓRIAS REFLETIDAS E OUTRAS HISTÓRIAS

O lago das histórias refletidas

Era uma vez um lago, vizinho à cidade X; esse lago existiria ainda, se a cidade X ainda existisse. Mas não existe mais, como veremos.

Ao observá-lo, era um lago normal, não muito grande nem pequeno demais. Não tinha peixes e, nem mesmo, rãs ou salamandras. A água era muito fria para nadar e também para beber...; não se sabe, ninguém nunca bebeu, talvez por medo, ou por respeito.

Sim, porque o lago tinha uma estranha propriedade: acolhia e mantinha todas as histórias que lhe fossem entregues. Muitos, de fato, iam até ele para confiar-lhe suas histórias, verdadeiras ou falsas, inventadas ou verdadeiramente acontecidas. De certas histórias havia, ainda, duas ou mais versões. Fatos idênticos ou semelhantes encontravam-se em mais de uma história. Mas quando é que se podia dizer que um fato era idêntico ou semelhante a outro? O lago, no entanto, não estava lá para se impor, selecionar, julgar, mas apenas para conservar.

E transmitir.

Bastava que alguém fosse até lá, parasse na beira (mas havia também à disposição um barco com fundo de vidro para as pesquisas em profundidade) e dissesse em voz alta o título de uma história, o assunto ou o nome dos personagens e, então, a história aparecia diante dessa pessoa, refletida nas águas do lago.

Refletida, como?

Como em um espelho, pode-se dizer. Mas o que se via refletido? Nenhum testemunho foi claro a respeito desse ponto. Alguns falavam de escrita, outros de imagens, outros de pensamentos pensados de fora ao invés de ser de dentro. Uma circunstância, porém, era confirmada por todos; mais ainda, para muitos era a única coisa de que recordam com clareza: no fundo de cada história, a pessoa via refletida, trêmula e transparente, mas bem reconhecível, a própria imagem, como se ela mesma estivesse na história e a história nela.

Mas, se perguntará, se alguém fosse ao lago para reler uma história pessoal? Claro, ele se via duas vezes: uma como personagem da história (mas nem sempre a semelhança era convincente), outra como seu fundo (às vezes ofuscado por agitações ocasionais).

Alguns iam ao lago por divertimento, como se vai ao cinema ou se assiste televisão: queriam entrar, em pessoa, nas histórias de outros. Outros iam para estudo; isso se reconhecia pelos cadernos de anotações que traziam consigo, ou pelos gravadores e câmeras. Outros, ainda, como já dito, iam para depositar as histórias. Rapidamente, não havia pessoa de X que não tivesse alguma relação com o lago e seus reflexos. Parecia, até, que sua capacidade de conservar e de refletir não tivesse limites.

Então, porém, aconteceu o fato pelo qual não podemos nem dizer com certeza se aquele lago existe ainda ou se nunca existiu. Seu ponto de referência geográfica, a cidade X, um certo dia se transferiu inteira, com suas ruas, praças e habitantes, para o lago, tornando-se uma das inúmeras histórias refletidas.

E assim, do lago em si, não resta outro rastro se não aquele refletido na história que contei a vocês.

(Porena, 2017p, p.259-260)

La Città, il Paese

Na classe de Teresa havia um menino que vinha de uma cidadezinha do interior. Não que viesse todos os dias para a cidade grande! Quando tinha aula, ele ficava com a tia, na cidade, mas durante os finais de semana e também nas férias, ia para o interior, com seus pais. Nos primeiros dias, este menino estava um pouco perdido na classe de Teresa. Ele falava de um modo diferente de seus colegas, era menos desenvolvido, nunca tinha visto algumas coisas e não sabia muitas outras. Teresa colocou-o sob sua proteção, como se fosse uma mãe. Os outros alunos também gostavam dele, mas às vezes tiravam sarro. A professora, para encorajá-lo, adquiriu o hábito de perguntar: ‘e você, o que pensa?’ No início ele tinha um pouco de medo. Mas, pouco a pouco, começou a perceber que, em muitas coisas, pensava diferente dos companheiros da cidade e passou a dizer isso. Por exemplo, que não gostava do trânsito; que na cidade pequena não tem muita gente, mas todos se conhecem e se cumprimentam na rua, enquanto na cidade grande tem muita gente, mas ninguém se conhece nem se cumprimenta. E assim por diante. Depois de alguns meses, os colegas também adquiriram o hábito de perguntar: ‘e você, o que pensa?’ ou, então, ‘o que diriam a respeito disso na sua cidade?’ Uma vez Teresa disse que gostaria de conhecer o lugar onde ele morava. ‘Sim, sim’, disseram também os outros meninos, ‘organizemos um passeio para a cidade de Franco’. E assim fizeram, em um belo dia de primavera. Franco foi o guia. Agora ele sabia como falam e pensam os seus companheiros de cidade grande e sabia também encontrar as palavras adequadas para explicar como se fala e se pensa em uma cidade pequena. ‘Certo, você tem mais experiência que nós’, disse Teresa para Franco, quando estava sentada ao lado dele no ônibus, durante a viagem de volta. E, secretamente, olhava para ele um pouco como irmão mais velho.

(Porena, 2017f, p.156-157)

O dragão que duvidava da própria existência

Era uma vez um dragão que duvidava da própria existência. Os seus avós, aqueles, sim, tinham existido de verdade! Os livros falavam deles, as pessoas ainda contavam histórias, as crianças ainda tinham medo. Mas ele, ninguém acreditava mais na sua existência. Quando o encontravam na mata diziam: “olha lá aquele tronco, parece um dragão”. Ou, se acontecia de voar sobre os tetos das casas, “olha lá em cima”, gritavam as crianças, “olha aquela nuvem que parece um dragão”. Um dia pôs fogo em uma pilha de lenha e as pessoas disseram que um raio tinha caído. E assim o dragão começou a duvidar de si mesmo e de sua existência. “Talvez eu não exista”, pensava, “talvez até agora apenas acreditei que existia. Talvez para existir de verdade, os outros também devam acreditar que eu exista.” E, com a tristeza, se fazia cada dia mais pequeno. Até que um dia, um belo dia de verão, ele saiu ao sol, um menino o viu e gritou: “Olha, uma lagartixa!” E daquele dia em diante o dragão viveu feliz e contente até o fim de sua existência.

(Porena, 2017p, p.248-249, 2017k, p.11-12)

2

CULTURA, LOCALIDADE E PENSAMENTO: UMA ORIENTAÇÃO METACULTURAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir alguns pontos chave do pensamento de Boris Porena. No processo de elaboração do texto, cogitou-se, inicialmente, afirmar que essas ideias seriam os fundamentos do autor, isto é, conceitos que moveram suas escolhas, ações e argumentos. No entanto, observa-se que a maior parte das formulações que serão discutidas foram elaboradas durante o processo de escrita das obras, que se deu em conjunto com as diversas experiências práticas realizadas por ele. Essas formulações vêm depois, não antes, como seria o caso de um fundamento. Pode-se dizer, portanto, que, em vez de fundamento, trata-se de uma teoria desenvolvida ao longo do tempo, ou seja, que tem uma história de transformação.

Além disso, apesar de Porena não fazer muitas citações em seus ensaios, fica claro que ele entra em diálogo com algumas discussões teóricas que estavam ocorrendo nos momentos em que produzia. Desses debates, destacam-se: (1) o surgimento de novas disciplinas e regiões do conhecimento que ficam “no meio” de áreas já estabelecidas, tais como o pensamento sistêmico e a semiótica;¹ (2) os estudos culturais e seus desdobramentos dentro da Antropologia e da

1 Em *L'Operatore Culturale di Base* (Centro Di Ricerca E Sperimentazione Metaculturali, 1982) e *L'operatore Metaculturale* (Porena, 2017o [2008]), Porena faz alusão direta a essas áreas.

Sociologia;² (3) a ideia de crise³ (por exemplo, do sistema tonal, na música, mas também, da História – o fim da História – e da Filosofia – crise da metafísica e pensamento *debole*⁴).

Dessa espécie de genealogia de produção dos conceitos, que já começou a ser tratada no capítulo anterior, pode-se distinguir alguns polos de transformação: (1) o direcionamento para um nível de base; tanto do específico (a música) para o geral (diversas áreas do conhecimento: artes visuais, linguagem e outras);⁵ como de uma cultura, chamada “alta” (aulas de composição no Conservatório), para uma cultura de base (“composição de base”, direcionada a quem não tem um conhecimento específico na área da música, pelo menos de maneira formal); (2) de categorias lógicas pré-estabelecidas (identidade, repetição, variação etc.)⁶ para a ideia de projetar e, assim, definir as categorias e o “projeto” em cada caso específico; (3) do centro (Roma, Conservatório, compositor de prestígio) para a periferia (Cantalupo in Sabina, trabalho com crianças, jovens e com a comunidade).

Com base nisso, tomam-se os termos cultura, localidade e pensamento, como palavras-chave para o desenvolvimento da discussão. O capítulo está dividido em duas seções distintas, seguidas de uma finalização. Na primeira delas, parte-se da exposição das formulações e dos argumentos de Porena, relativos à *hipótese metacultural*, para, ao analisar e descrever cada um dos elementos destacados pelo próprio autor, aproximar-se dos territórios, em sentido metafórico, em que Porena se move. Com a segunda, propõe-se a enfrentar a questão de maneira inversa, isto é, apresentam-se questionamentos

2 Áreas citadas por ele em Esposizione di IMC [Ipotesi Metaculturale] e di alcuni suoi antecedenti e conseguenti (Porena, 2017a [1999]).

3 Aparece em diversos depoimentos do autor, transcritos por Martino (2004) e Gullone (2009).

4 Fraco, enfraquecido.

5 Destaca-se, aqui, o conceito *Trasferibilità*, que aparece em *Convergenza e trasferibilità*, obra de 2011 (Porena, 2017p [2011]).

6 Ver *Musica prima* (Porena, 2017e [1979]).

que surgiram durante o processo de pesquisa para discutir esses aspectos “chave”.

Ainda como nota introdutória, encontra-se a seguir uma série de termos e frases que apontam para as ideias aqui apresentadas. Assim, essa teia, que não é linear e apresenta repetições propositais, para ênfase, serve como anúncio dos temas que serão abordados ao longo do capítulo.

CULTURA – teias de significado em que o ser humano está imerso – projetos culturais – construção do olhar para a realidade enquanto pensada – **UNIVERSO CULTURAL LOCAL** – mistura localidade, finitude, com “universo”, algo infinito – **PARADOXO** – salienta a existência de diversos mundos e maneiras de ver que os produzem – **LOCAL** – do olhar – do mundo que é construído por meio do olhar – **DIVERSIDADE** – modos de ser e estar no mundo – riqueza de alternativas – uma problemática contemporânea – potencial para o pensamento – **PENSAMENTO** – operação mental – **HIPÓTESE** – construção do conhecimento – natureza mutável das coisas – ciência – reflexão – **PENSAMENTO** – autonomia – que brota sem que percebamos – **IDEOLOGIA** – controle – dureza – amolecimento – **METACULTURA** – sair do círculo vicioso – **UTOPIA** – pensar de maneira autônoma – olhar reflexivo – reconhecimento da diversidade – **CULTURA** – **LOCALIDADE** – **DIVERSIDADE**.

Hipótese metacultural

Em diversos textos e depoimentos, Porena explicita suas ideias e argumentos por meio da consideração do que chama de *hipótese metacultural*, cuja formulação mais recente se dá por intermédio de três definições e da utilização de alguns conceitos (Gullone, 2009; Martino, 2004; Porena, 2017a [1999]). Além disso, o autor apresenta também uma justificativa para esta construção. O Quadro 7 traz esses conceitos e formulações, que serão tratados com mais detalhes nos subitens deste tópico:

Quadro 7 – *Hipótese metacultural* e outros conceitos utilizados por Porena

Hipótese metacultural	“ Definição 1: Cada um de nossos atos ou pensamentos, ainda que apenas como possível objeto de comunicação, tem em si um componente cultural que deve ser relativizado, relacionado à cultura que o produziu. ” (Porena, 2017a [1999], p.11, grifos do autor, tradução nossa).
	“ Definição 2: a hipótese metacultural coincide com a suspensão do princípio de não contradição ” (Porena, 2017a [1999], p.11, grifos do autor, tradução nossa).
	“ Definição 3: dada uma qualquer proposição p , é sempre possível encontrar ou construir um $UCL^7\{p\}$ que a torne <i>verdadeira</i> .” (Porena, 2017a [1999], p.15, grifos do autor, tradução nossa).
Conceitos	Hipótese
	Prefixo “meta”
	Cultura
	Universo cultural local
Justificativa	Universo metacultural
	Sobrevivência
	Composição da diversidade

Fonte: elaborado pelo autor

Sobrevivência e composição da diversidade: justificativa

Como o título deste subitem indica, um dos termos escolhidos por Porena para justificar a construção de suas formulações é a palavra sobrevivência, isto é, a ideia de que seria necessário repensar os caminhos tomados para que a própria humanidade possa sobreviver. Além disso, para ele, este repensar está ligado à necessidade de refletir a respeito da composição da diversidade, em vários aspectos,

7 Universo cultural local.

com destaque para o cultural, uma vez que essa questão tem estado em evidência já há algum tempo, por causa dos processos de globalização a que a sociedade contemporânea está sujeita.

De acordo com Porena, “o pensamento absoluto, não localizável culturalmente, é o grande perigo para a nossa sobrevivência” (Porena, 2017j [2005], p.155, tradução nossa). Como consequência disso, ele afirma que “falta [...] o hábito cultural para as soluções pacíficas, falta, sobretudo, a *técnica* para *realizá-las*.” (Porena, 2017a [1999], p.27, grifo no original, tradução nossa). Porena defende, portanto, a ideia de composição da diversidade, contrária ao processo de supressão que vem sendo praticado até então, de acordo com suas análises. Em razão disso, distingue dois modos que têm sido usados pela humanidade para lidar com a diversidade: o aniquilamento (guerras, supressão de grupos étnicos específicos e outros) e a conversão, aparentemente mais humana, praticada por religiões e ideologias totalizantes, mas que, como no primeiro caso, resulta no cancelamento da diversidade.

Para ele, é urgente encontrar uma alternativa diferente, uma vez que esses processos empobrecem o mundo e, com isso, podem impossibilitar a criação de alternativas para a sobrevivência (Porena, 2017a [1999]). Aparece, então, o argumento segundo o qual a própria diversidade teria o potencial de abrir possibilidades de resolução da questão. Nesse sentido, não bastaria a simples tolerância “a respeitosa distância”; seria necessário algo mais; não bastaria dizer “viva o diverso” ou, então, “vamos parar com a guerra” (Porena, 2017j [2005], p.155, tradução nossa).

Observa-se também que, para Porena, esta problemática não se refere apenas a uma estrutura global – macro –, mas diz respeito à resolução de conflitos em escala menor – micro –, de pessoa para pessoa, no cotidiano. Além disso, para o autor, o destaque dos argumentos está nas atitudes, ou seja, no modo pelo qual se lida com conflitos e responde-se à agressividade, o que aponta para uma abertura para o diálogo, mas não se confunde com uma pacificação idealizada.

Há outro ponto que complementa a temática da sobrevivência, associa-a à diversidade e, por isso, pode ser tomado como um

desenvolvimento da questão deste tópico; ele é exposto por Morin, no seguinte trecho: “o planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar para o universalismo, não abstrato, mas consciente da *unidade/diversidade* da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo.” (Morin, 2011, p.56). Nesse trecho, Morin toma o termo “universalismo” para fazer alusão ao gênero humano, como um todo, mas, como é possível ler na citação, para ele, esse “universalismo” não é “abstrato”, isto é, só se mostra a partir da “diversidade das culturas humanas”. Além disso, destaca-se que o autor aponta para o pensamento policêntrico, nutrido pelas culturas do mundo, como uma necessidade do planeta.

Nesse mesmo texto, Morin afirma que “enquanto a espécie humana continua sua aventura sob a ameaça de autodestruição, o imperativo tornou-se salvar a Humanidade realizando-a” (Morin, 2011, p.101) e acrescenta:

A situação é paradoxal sobre a nossa Terra. As interdependências multiplicaram-se. A consciência de ser solidários com a vida e a morte, de agora em diante, une os humanos uns aos outros. A comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, *modems*, internet; entretanto a incompreensão permanece geral. Sem dúvida, há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior. O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos (Morin, 2011, p.81).

Destaca-se, dessas palavras, que as ideias de compreensão e incompreensão, trazidas pelo autor, têm estreita relação com a “composição da diversidade” a que Porena faz alusão para justificar a construção de seu pensamento e a problemática da sobrevivência.

Outro aspecto que poderia levar a humanidade à destruição, de acordo com Morin (2011, 2015), diz respeito à ideia de desenvolvimento. Para ele, “concebido unicamente de modo técnico-econômico, o desenvolvimento chega a um ponto insustentável, inclusive o chamado desenvolvimento sustentável. É necessária uma noção mais

rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral...”. E conclui: “a dominação desenfredda da natureza pela técnica conduz a humanidade ao suicídio” (Morin, 2011, p.60, 62). Nesse trecho, aparece, novamente, a ideia de que seria necessário repensar o caminho feito pela humanidade, mudar de direção e encontrar uma solução para que se sobreviva, além disso, esta solução está associada, novamente, à complexidade que, por sua vez, pode ser associada à ideia de composição da diversidade de que fala Porena.

Há, ainda, mais um aspecto que se pode ligar com a temática da sobrevivência e com a atualidade do tema. A respeito disso, Boaventura de Souza Santos, em seu livro que tem como título *Da Pandemia à Utopia o futuro começa agora*, afirma que: “a pandemia é um sinal vermelho para a comunidade humana global que nos força a refletir sobre as condições da nossa sobrevivência futura. Nada voltará ao ‘normal’.” E acrescenta: “um sinal de esperança vem das inúmeras iniciativas que têm vindo a exigir mudanças fundamentais na estrutura e na ação socioeconômica global.” (Santos, 2021, p.185), isto é, a partir da citação de Santos, pode-se afirmar que a questão da sobrevivência, a que Porena faz alusão, tem se mostrado cada vez mais atual e urgente. Além disso, surge, novamente, o argumento segundo o qual seria necessária uma “mudança fundamental” na “estrutura socioeconômica global” e que esta mudança estaria relacionada a uma pluralidade de modos de pensar: “inúmeras iniciativas”.

Mas, então, pode-se perguntar: como essa composição da diversidade pode ser realizada? O que Porena propõe?

Termos que apontam para conceitos: em busca de definições

Um dos aspectos que chama a atenção na exposição de Porena a respeito de sua *hipótese metacultural* é que, além das definições apresentadas, o autor discute os próprios termos utilizados como parte da explicitação do conceito, isto é, considera que essas escolhas já

são parte do que gostaria de expressar. Desse modo, apresenta-se, a seguir, algumas considerações a respeito de cada um dos termos escolhidos por ele: a palavra hipótese; o prefixo meta; e o termo cultura.

Hipótese

O primeiro termo/conceito utilizado por Porena é a palavra hipótese, que, de acordo com ele, provém da ideia de hipótese científica, descrita por Popper (Gullone, 2009, p.24). A citação, a seguir, traz uma explicação do conceito e associa-o ao pensamento do filósofo:

Popper filia-se à tradição filosófica ocidental que entende a verdade como “correspondência dos fatos às afirmações que sobre eles fazemos”, porém propondo uma interessante correção de rumo: para que a “verdade-correspondência” faça algum sentido, é preciso pressupor a existência de uma realidade objetiva, independente das percepções particulares; no entanto, como o ser humano é essencialmente falível, é impossível alcançar a perfeita correspondência entre os fatos e as afirmações. Disso decorre a ideia de que o conhecimento humano não passa de um conjunto de explicações imperfeitas sobre uma realidade impossível de abarcar em toda a sua complexidade, não deixando nunca de ser hipotético. (Prado, 2008, p.329)

A respeito dessa concepção de verdade, observa-se que:

[...] em latim, verdade se diz *veritas* e se refere à precisão, ao rigor e à exatidão de um relato, no qual se diz com detalhes, pormenores e fidelidade o que aconteceu. Verdadeiro se refere, portanto, à linguagem enquanto narrativa de fatos acontecidos, refere-se a enunciados que dizem fielmente as coisas tais como foram ou aconteceram. Um relato é veraz ou dotado de veracidade quando a linguagem enuncia os fatos reais. A verdade depende, de um lado, da veracidade, da memória e da acuidade mental de quem fala e, de outro, de que o enunciado corresponda aos fatos acontecidos. A verdade não se refere às próprias coisas e aos próprios fatos (como acontece com

a *aletheia* [versão grega do termo]), mas ao relato e ao enunciado, à linguagem. Seu oposto, portanto, é a mentira ou a falsificação. As coisas e os fatos não são reais ou imaginários; os relatos e enunciados sobre eles é que são verdadeiros ou falsos. (Chauí, 2000, p.123)

Desse modo, pode-se dizer que o próprio uso do termo hipótese é complementar à ideia de evitar um pensamento absoluto, duro e estável, para privilegiar um posicionamento aberto, disponível para revisões e mudanças, única possibilidade de construção do conhecimento humano e acesso à realidade, de acordo com esta lógica. Com base nesta discussão, Porena define hipótese como: “[...] o contrário de dogma, o contrário de certeza, o contrário de uma ideia na qual se deva crer ou não crer, mas sim algo que se considera verdadeiro até que apareça outra condição que lhe tire a credibilidade.” (Porena, s.d., p.I, tradução nossa).

Outra observação relevante é que, ao usar o termo hipótese, em suas formulações, Porena põe em dúvida a própria noção de realidade objetiva; se esta tal realidade não pode ser alcançada pelo ser humano, que é “essencialmente falível”, então, conclui, ao questionar a noção de verdade-correspondência: “a categoria do real é um produto – um a priori? uma construção a posteriori? – da mente e a sua aplicação fora da própria mente só pode ser hipotética.” (Porena, 2017g [2004], p.199, tradução nossa).

Meta

Para o prefixo Meta, Porena fornece a seguinte explicação a respeito da escolha de palavras:

[...] *metacultural*, no sentido proposto por nós, não faz alusão a uma condição extra ou supra cultural, mas simplesmente a um momento reflexivo da condição cultural sobre si mesma, ou, como hoje usualmente se diz, a uma tomada de consciência do homem que reconhece a *culturalidade* do próprio estado. (Porena, 2017a [1999], p.17, tradução nossa)

Destaca-se, portanto, que esta construção de Porena, além de enfatizar os aspectos presentes no termo hipótese, também tem por finalidade salientar este olhar reflexivo para a cultura, que corresponde a um reconhecimento dessa condição e também à declaração de um limite para o pensamento que não pode existir sem o componente cultural.

Cultura

No que se refere à cultura, o primeiro aspecto a ser ressaltado são os múltiplos significados e as várias definições possíveis para a palavra. Por esta razão, o próprio uso do vocábulo traz consigo alguns questionamentos e desdobramentos: como definir a fronteira entre culturas? É possível pensar ou viver sem uma cultura? Qual a relação entre pensamento e cultura? Na citação a seguir, Porena comenta esta ambiguidade do termo e seus múltiplos significados:

Palavra de mil usos – então, indispensável – mas ao mesmo tempo de significado tão indefinido que se faz necessário defini-lo vez por vez: “pessoa de grande cultura” (= que sabe muitas coisas); “cultura do arco” (em antropologia: termo que abrange todas as populações que se serviam de arco e flecha); “cultura camponesa” (=cultura daqueles que trabalham na terra, mas que cultura têm aqueles que trabalham na terra?); “pessoa sem cultura” (porque tem uma diversa da minha); “a nossa cultura” (de quem: minha, sua, dele, dos nossos antepassados?); “difundir a cultura” (qual: a escandinava, chinesa, bantu?) (Porena, 2017f [2009], p.70, tradução nossa).

Apesar disso, ao falar a respeito da definição que ele mesmo toma em sua *hipótese metacultural*, afirma: “[...] cultura, enfim, se refere ao uso corrente do termo, em particular ao significado extensivo, dado pela Antropologia, Sociologia e Semiologia” (Porena, 2017a [1999], p.11, grifo no original, tradução nossa).

Com base nessas palavras, pode-se tomar algumas definições que se aproximam dos significados evocados por Porena, apesar

de não serem citadas diretamente em sua obra. Na primeira delas, Geertz explicita sua ideia de Antropologia.

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (Geertz, 1989, p.4)

Destacam-se, daqui, os seguintes elementos, alguns já apareceram em outros itens deste capítulo, outros serão desenvolvidos ao longo do texto: (1) a ideia de que o homem está amarrado a uma teia de significados que ele mesmo teceu – destaque para o caráter reflexivo, que aparece também no prefixo meta; (2) a ênfase na interpretação, não na busca de leis, inflexíveis e universais – relações com o termo hipótese. No que diz respeito ao item 1, lembro que Morin também trata da questão ao fazer a seguinte afirmação: “[...] é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade” (Morin, 2011, p.49).

O próximo enunciado vem de Morin, que define *cultura* da seguinte maneira:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores, dos mitos, que se transmite de geração em geração, [51] se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. (Morin, 2011, p.50-51)

No mesmo livro, Morin fala da tríade cérebro ↔ mente ↔ cultura e afirma que “o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura” (Morin, 2011, p.47). Além

disso, para ele, “a mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura” (Morin, 2011, p.48). Dessa definição, pode-se salientar alguns aspectos que entram em diálogo com o pensamento de Porena: (1) a relação entre cultura e sociedade; (2) a impossibilidade de existir sociedade desprovida de cultura, bem como (3) o caráter complexo e, ao mesmo tempo, singular das culturas.

Outro elemento a ser salientado na discussão de Porena a respeito desse termo é a ambiguidade que aparece no trecho a seguir, transcrito por Gullone (2009, p.30, tradução nossa) de uma entrevista com o autor: “de um lado, vemos a cultura como um fato positivo, sem cultura não poderíamos viver, mas é também um fortíssimo limite que, talvez, em outros tempos, não fosse importante observar, não era perigoso, você poderia tranquilamente viver dentro dos seus limites. A respeito disso, Morin afirma que “as crenças e as ideias não são somente produtos da mente; são também seres mentais que têm vida e poder. Dessa maneira, podem possuir-nos”. (Morin, 2011, p.27). Ele fala também da existência de paradigmas inscritos culturalmente que determinariam o pensamento humano, o que inclui as próprias operações lógicas. E acrescenta:

[...] as determinações propriamente sociais, econômicas e políticas (poder, hierarquia, divisão de classes, especialização e, em nossos tempos modernos, tecnoburocratização do trabalho), e [...] as determinações propriamente culturais convergem e sinergizam para encarcerar o conhecimento no multideterminismo de imperativos, normas, proibições, rigidez e bloqueios. (Morin, 2011, p.26)

Parece que é, precisamente, esta ambiguidade que gera movimento nas considerações de Porena, uma vez que se trata de uma questão que não tem uma solução simples mas, ao mesmo tempo, não pode ser deixada de lado, quando se fala em composição da diversidade e sobrevivência.

Por fim, complementar ao tema da diversidade, que aparece na justificativa, Porena salienta a dificuldade de estabelecer fronteiras

entre culturas e a impossibilidade de conhecer todas elas (Gullone, 2009, p.23), principalmente quando se trata de um mundo em processo de globalização, em constante modificação.

Definição 1: relativização, comunicação e Universos Culturais Locais

Como já apresentado no quadro do início do item 2, a primeira definição da *hipótese metacultural* está formulada da seguinte maneira: “**Definição 1:** Cada um de nossos atos ou pensamentos, ainda que apenas como possível objeto de comunicação, tem em si **um componente cultural que deve ser relativizado, relacionado à cultura que o produziu**” (Porena, 2017a [1999], p.11, tradução nossa, grifos do autor). Complementar ao aspecto cultural, mencionado no item anterior, destaca-se a expressão “objeto de comunicação”, que faz referência a “atos ou pensamentos”. No trecho a seguir, Porena desenvolve esta ideia:

Todos, de fato, concordam que a comunicação interpessoal, como tal, precisa de uma linguagem constitutiva, ou seja, de um conjunto codificado de termos, conceitos, *unidades culturais* que são fruto de um acordo social e que, então, podem dizer-se válidos dentro dos confins daquele acordo. (Porena, 2017a [1999], p.11, tradução nossa)

O que está em evidência, nesta citação, são os acordos sociais relacionados à codificação de “termos”, “conceitos” e “unidades culturais”⁸ que se referem, por sua vez, à “comunicação interpessoal” e à necessidade de uma “linguagem constitutiva”. Outra

8 Destaca-se uma relação com a ideia de construção social da realidade, do tratado de Berger e Luckmann (2008), obra de bastante relevância da Sociologia, publicada, em primeira edição, no ano de 1966, que vê o conhecimento que construímos acerca da realidade como um produto social.

ênfase importante diz respeito à ideia de que esses acordos possuem fronteiras, isto é, são válidos apenas localmente.

Para aprofundar a argumentação, o autor se pergunta: “qual, então, é este componente que está relacionado – e, portanto, deve ser relativizado – à cultura que o produziu?”. A resposta refere-se, novamente, ao sistema comunicacional, mas, dessa vez, aparece seguido de um parêntese explicativo que contém os seguintes termos: “linguístico, conceitual, ideológico, etc.” (Porena, 2017a [1999], p.11).⁹ Salienta-se, portanto, que dentro da ideia de “objeto de comunicação”, indicada no parágrafo anterior, estão também os fatores cognitivos, internos. Assim, a expansão da expressão com os termos “linguístico”, “conceitual” e “ideológico”, deixa claro que o próprio pensamento, como indicado na definição, entra nesse âmbito, relacionado à cultura, uma vez que basta nomear algo, para se estar no campo da linguagem, dos “possíveis objetos de comunicação”.

Outro aspecto de fundamental importância para esta problemática, no âmbito da primeira definição, é a questão da verdade, uma vez que a relativização, entendida como uma necessidade a partir desta definição, privilegia o conceito de verdades locais,¹⁰ relativas. Esta problemática está presente na própria noção de cultura, pois, de acordo com Porena, as culturas fazem parte de um universo relativístico que nega um valor absoluto de verdade às proposições e reconhece, unicamente, um valor relativo à cultura em que tal enunciado

9 Salienta-se que Portela (2018), ao falar a respeito dos estudos semióticos, menciona os anos de 1970 como “o começo da história das ideias linguísticas contemporâneas na Europa” (p.139). Esse mesmo autor destaca também que a década seguinte, os anos de 1980, foi fundamental para o crescimento desses estudos. Com isso, fica evidente que as afirmações que Porena faz para descrever sua *hipótese metacultural* estão em consonância com essas “ideias linguísticas contemporâneas” de que fala Portela, com destaque para os estudos semióticos.

10 Em relação a isso, destaca-se uma importante obra de Clifford Geertz, *O Saber Local: novos ensaios de antropologia interpretativa* (2014), que já no título, aponta para a ideia da localidade do saber.

se inscreve (Porena, 2017a [1999]).¹¹ Nessa perspectiva, do mesmo jeito que não seria possível tratar de “atos” ou “pensamentos” sem considerar o processo comunicacional, também não se pode falar de cultura a partir de uma ideia absoluta de verdade¹² que sirva para todos.

Complementar a isso, salienta-se que, para Porena, não se trata de uma ausência total de verdade a partir de um relativismo absoluto e, sim, da ênfase em seu processo de construção, que é cultural. Nesse sentido, cabe o trecho a seguir:

Não existe uma verdade sobre o objeto, nem do objeto. Existem somente as malhas, mais ou menos amplas, da estrutura analítica. O erro se dá no uso inadequado de uma certa estrutura. Inadequado, entende-se, não nos confrontos da verdade do objeto, mas no uso que se pretende fazer do resultado da análise. (Porena, 2017d [1979], p.6, n.7, tradução nossa)

De acordo com a citação, portanto, não está em jogo a verdade sobre o (ou “do”) objeto e, sim, a estrutura analítica que se usa para olhá-lo, atribuir-lhe significado; o que, nesse caso, seria o mesmo que atribuir-lhe uma “verdade”, que, agora, deixa de ser absoluta, única e imutável por estar associada ao componente “cultural” que a produziu. Com isso, pode-se dizer que Porena se alinha com as palavras a seguir: “conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo e não o separar dele” (Morin, 2011, p.43).

Destaca-se, ainda dentro das formulações de Porena, o uso do conceito de *universo cultural local*, cuja ênfase está na necessidade de associar a este “universo” um lugar – expresso pelos termos cultural e local. Mas, então, pode-se perguntar: não se trata de uma formulação que se contradiz ao colocar a palavra universo junto à noção

11 Faz-se menção, aqui, ao seguinte trecho: “[...] *le culture stesse facciano parte di un universo relativistico che nega alle singole proposizioni un valore assoluto di verità riconoscendogliene soltanto uno, appunto, relativo alla cultura in cui quella proposizione si iscrive*” (Porena, 2017a [1999], p.18).

12 Salienta-se, mais uma vez, a ideia de que o “homem está ligado a uma teia de significados que ele mesmo teceu”, como já mencionado.

de localidade e, portanto, de finitude, expressa pelo termo local? Ao comentar essa possível contradição, Porena destaca que se trata apenas de algo aparente, uma vez que o que está em jogo, mais do que um lugar físico definido, é a forma como esta cultura olha e significa os diversos aspectos da realidade – malhas interpretativas, verdades relativas. Assim, a concepção de *universo cultural local* refere-se, novamente, aos sistemas de pensamento (lógico, filosófico, científico, ideológico, religioso, linguístico etc.), isto é, ao “patrimônio de noções, experiências, ideias, sentimentos etc. de qualquer indivíduo” (Porena, 2017a [1999], p.20, tradução nossa). Considera-se também que:

O ser humano é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo. [...] todo ser humano, tal como o ponto de um holograma, traz em si o cosmo. [...] [51] Cada qual contém em si galáxias de sonhos e de fantasmas, impulsos de desejos e amores insatisfeitos, abismos de desgraças, imensidões de indiferença gélida, queimações de astro em fogo, acessos de ódio, desregramentos, lampejos de lucidez, tormentas dementes... (Morin, 2011, p.50-51)

Assim, o uso do termo “universo”, dentro dessa formulação de Porena, passa a fazer sentido.

Outro aspecto a ser mencionado neste item, vem das palavras de abertura de *Musica-Società* (Porena, 2017d [1975]), que serão retomadas no capítulo seguinte. Nelas, Porena afirma que tudo o que pode ser dito, pode ser dito a todos. Salienta-se, aqui, apenas o aspecto comunicacional, que faz alusão a um autor com quem Porena dialoga; trata-se de Ludwig Wittgenstein, com destaque para o *Tractatus logico-philosophicus*, de 1921, e para as palavras finais deste texto,¹³ resumidas por Porena da seguinte maneira:

13 Na tradução para o português, o trecho mencionado por Porena aparece da seguinte maneira: “6.5 Para uma resposta inexprimível é inexprimível a pergunta. O enigma não existe. Se uma questão pode ser colocada, poderá também ser respondida. 6.51 O cepticismo não é irrefutável mas patentemente absurdo, quando pretende duvidar onde não cabe perguntar. A dúvida, pois,

“tudo o que pode ser dito, pode ser dito com clareza, isto é, do que não se pode falar, convém calar” (Porena apud Gullone, 2009, p.35, tradução nossa). No mesmo trecho da entrevista citada, transcrita por Gullone (2009, p.35, tradução nossa) ele afirma: “[...] eu fiquei muito impressionado com aquele tratado. Sobretudo a última frase da qual deriva seguramente a primeira de *Musica-Società* [1975], mas não percebi isso inicialmente, mais do que isso, me fizeram perceber depois”. No entanto, a partir da primeira definição que está em consideração neste item e da própria análise de Porena do trecho mencionado; “de um lado uma abertura para o indizível, de outro um triunfo da racionalidade pura” (Gullone, 2009, p.35); pode-se dizer que ele se afasta da ideia de racionalidade pura ao apontar para a necessidade de relativização, mas, ao mesmo tempo, defende que essa necessidade de relativização não coincide com a impossibilidade de diálogo, de “dizer tudo a todos”.¹⁴

só existe onde existe uma resposta, e esta sòmente onde algo pode ser dito. 6.52. Sentimos que, mesmo que tôdas as possíveis questões científicas fôssem respondidas, nossos problemas vitais não teriam sido tocados. Sem dúvida, não cabe mais pergunta alguma, e esta é precisamente a resposta. 6.521 Observa-se a solução dos problemas da vida no desaparecimento dêsse problemas. (Esta não é a razão por que os homens, para os quais o sentido da vida se tornou claro depois de um longo duvidar, não podem mais dizer em que consiste êsse sentido?). 6.522 Existe com certeza o indizível. Isto se mostra, é o que é místico. 6.53 O método correto em filosofia seria pròpriamente: nada dizer a não ser o que pode ser dito, isto é, proposições das ciências naturais – algo, portanto, que nada tem a haver com a filosofia; e sempre que alguém quisesse dizer algo a respeito da metafísica, demonstrar-lhe que não conferiu denotação a certos signos de suas proposições. Para outrem êsse método não seria satisfatório – êle não teria o sentido de que lhe estaríamos ensinando filosofia – mas seria o único método estritamente correto. 6.54 Minhas proposições se elucidam do seguinte modo: quem me entende, por sim as reconhecerá como absurdas, quando graças a elas – por elas – tiver escalado para além delas. (ê preciso por assim dizer jogar fora a escada depois de ter subido por ela.). Deve-se vencer essas proposições para ver o mundo corretamente. 7 O que não se pode falar, deve-se calar.”(Wittgenstein, 1968, p.128-129). A grafia das palavras foi mantida em acordo com a versão consultada.

14 Apesar disso, observa-se que em diversas obras do início de sua produção, como *Musica Prima*, por exemplo, Porena parece ainda propenso a trabalhar na busca dessa tal racionalidade pura, o que mostra, mais uma vez, que a *hipótese*

Por esta razão, Porena propõe, como um “bom hábito”, a declaração do *universo cultural local* que torna válida toda e qualquer expressão, atitude sem a qual esses enunciados perderiam completamente o sentido (Porena, 2017a [1999], p.13). A partir dessas palavras e da discussão apresentada neste item, é possível afirmar que, apesar de ser impossível uma racionalidade pura, nesse contexto, a própria formulação da primeira definição aponta também para um esforço no sentido do diálogo, isto é, as fronteiras culturais são declaradas e relativizadas, mas, ao mesmo tempo, de forma quase paradoxal, pode-se dizer que, para Porena, só assim é que se abriria a possibilidade de diálogo efetivo, de relação adequada com a diversidade e, portanto, de uma certa racionalidade que dirigiria essa relação. Além disso, essa possibilidade de diálogo efetivo e de relação com a diversidade põe em evidência o aspecto dinâmico e aberto que a identidade cultural assume na atualidade.¹⁵

Destaca-se, neste ponto, a obra *Stili di pensiero* [Estilos de pensamento] (Porena, 2017o [2006]), na qual a finalidade de Porena é investigar alguns estilos de pensar – no plural. Não cabe, aqui, um detalhamento de todos esses “estilos” a que a obra faz referência, mas, apenas, a consideração da tarefa que ele se propõe a realizar. Um dos aspectos a ser levado em conta é que o próprio título já tem alguns partidos tomados; o primeiro deles é que existem estilos diferentes de pensar; além disso, a palavra “estilo” dá indícios de que a ênfase está na maneira como se pensa, que é plural, ou seja, diferente para cada indivíduo e também diferente em situações diversas. No início da obra, Porena estabelece alguns pressupostos iniciais, chamados de hipóteses, para fazer suas considerações. “A primeira dessas hipóteses, introdutória, é que o pensar seja uma atividade – um epifenômeno? – prevalentemente cultural” (Porena, 2017o [2006],

metacultural tem uma história de formulação, como apontado no início deste capítulo.

15 A respeito disso, sugere-se a consulta do texto *The new mobilities paradigm* (2006), em que Mimi Sheller e John Urry, ao tratarem de mobilidade, destacam a relação dinâmica e mutável que a identidade cultural adquire na contemporaneidade.

p.XVII, tradução nossa), afirmação explicitada na primeira definição da *hipótese metacultural*; ele segue sua argumentação e diz: “a segunda, central, é que debaixo da extraordinária variedade de suas manifestações exista um número mais reduzido de formas básicas de exercitá-lo” (Porena, 2017o [2006], p.XVII, tradução nossa). E, por fim, conclui: “a terceira, aplicativa, que a consciência dessas formas básicas possa contribuir para um exercício *melhor* de tal atividade” (Porena, 2017o [2006], p.XVII, tradução nossa, grifo do autor).

Trata-se, portanto, de um esforço para o exercício do pensamento, em uma perspectiva que dá ênfase para o aspecto cultural e comunicacional, mas que também admite uma racionalidade que permitiria a composição da diversidade e do diálogo, abertura para outros Universos Culturais Locais, outras realidades, bem como a ênfase na natureza mutável e dinâmica da identidade cultural.

Definição 2: suspensão do princípio da não-contradição e universo metacultural

A segunda definição foi formulada por Porena da seguinte maneira: “*Definição 2: a hipótese metacultural coincide com a suspensão do princípio de não contradição*” (Porena, 2017a [1999], p.11, tradução nossa, grifos do original). Uma observação que o autor faz, e que considera bastante relevante, é que não se trata da extinção deste princípio lógico,¹⁶ senão apenas de uma “suspensão”, que,

16 Ao falar a respeito da racionalidade e lógica que orienta a filosofia, desde seu início, e que foi questionada, em diversos níveis, a partir de meados do século XX, por várias correntes filosóficas, Chauí (2000, p.72-73) distingue quatro princípios que regem esta atividade: “Princípio da identidade, cujo enunciado pode parecer surpreendente: ‘A é A’ ou ‘O que é, é’. O princípio da identidade é a condição do pensamento e sem ele não podemos pensar. Ele afirma que uma coisa, seja ela qual for [...] só pode ser conhecida e pensada se for percebida e conservada com sua identidade.”; “Princípio da não contradição [...], cujo enunciado é: ‘A é A e é impossível que seja, ao mesmo tempo e na mesma relação, não A’. Assim, é impossível que a árvore que está diante de mim seja e não seja uma mangueira; [...] Sem o princípio da não contradição, o princípio da

para ele, se configura como um processo para refundá-lo a partir de certas condições, isto é, leva-se em conta o olhar relativizado. Considera-se, assim, que existe uma ênfase em um sistema pelo qual as coisas são observadas em sua construção cultural, como já discutido. Desse modo, nas palavras do autor, a “*hipótese metacultural* nasceu como hipótese defensiva da cultura do ceticismo integral, do considerado *relativismo selvagem*” (Porena, 2017a [1999], p.12, tradução nossa). Apesar disso, ao tratar desta definição, ele mesmo se pergunta: “como é possível, nesse caso, evitar um buraco negro de insignificância, de nulificação?” (Porena, 2017a [1999], p.12, tradução nossa), ou seja, como seria possível admitir a suspensão do princípio da não-contradição sem que os contrários se anulem e resultem em um universo que não tem nenhum significado? É em resposta a esta questão que Porena fala do conceito de *universo cultural local*, tratado no item anterior.

Além disso, a afirmação contida na segunda definição está ligada a outro conceito, forjado por Porena, o de *universo metacultural* (UMC), que poderia, inicialmente, ser definido como o lugar de todas as contradições. Trata-se, portanto, de uma construção artificial que não existe na realidade concreta, que contém tudo que possa caber dentro dela, mas que também abriga todos os Universos Culturais Locais reais, imaginários, possíveis e impossíveis. Seria, então, um lugar de todas as possibilidades, “o lugar sem lugar” (Porena, 2017a [1999], p.20, tradução nossa). As palavras a seguir, que se ligam também à ideia de suspensão do princípio da não-contradição dão mais detalhes a respeito do significado da noção de *universo metacultural*:

identidade não poderia funcionar. O princípio da não contradição afirma que uma coisa ou uma ideia que se negam a si mesmas se autodestroem, desaparecem, deixam de existir. Afirma também que as coisas e as ideias contraditórias são impensáveis e impossíveis; “Princípio do terceiro-excluído, cujo enunciado é: “Ou A é x ou é y e não há terceira possibilidade”; “Princípio da razão suficiente, que afirma que tudo o que existe e tudo o que acontece tem uma razão (causa ou motivo) para existir ou para acontecer, e que tal razão (causa ou motivo) pode ser conhecida pela nossa razão.”

Em qualquer UCL¹⁷ está em vigência o princípio, considerado universal, da não contradição; se A e B são entre si diversos, não pode existir contemporaneamente $C=A$ e $C=B$. Mais simplesmente, A não pode ser ao mesmo tempo igual e diferente de B. A locução ‘ao mesmo tempo’ seria equivalente a ‘no mesmo lugar’ e ‘do mesmo ponto de vista’¹⁸ Poderia acontecer de fato que, mudando o lugar ou ponto de vista a igualdade se transmute em diversidade e vice-versa. [...] A não validade deste princípio é, portanto, o caráter distintivo do UMC. (Porena, 2017k [2008], p.5, tradução nossa)

Desse modo, a nulificação de sentido é evitada pela explicitação do “lugar”, que, aqui, corresponde ao *universo cultural local*.

Ao levar em conta tudo o que foi considerado anteriormente, pode-se, então, perguntar: qual é a razão pela qual Porena formula este *universo metacultural* que não existe na realidade concreta? A resposta para este questionamento é, novamente, uma afirmação cíclica. É o caso de voltar a considerar a definição 2, agora fazendo o caminho oposto: um *universo metacultural* só é viável quando o princípio da não contradição é suspenso; assim, não é possível encontrá-lo no mundo real, isto é, ele só existe como fruto de uma construção lógica que põe em evidência a culturalidade dos universos locais.

Apesar disso, existe, ainda, outro aspecto relevante nessa argumentação que se liga, novamente, à discussão estabelecida na segunda definição, tratada aqui: o UMC¹⁹ a que Porena se refere é a composição de todos os Universos Culturais Locais, como analisado anteriormente; por esta razão é o “local” – também no sentido do

17 Universo cultural local.

18 A citação original usa a expressão “ponto de vista” (*punto di vista*), no entanto, a partir da análise das ideias de Porena, pode-se afirmar que se trata de um uso ressignificado, uma vez que, como já discutido anteriormente, não existe a possibilidade de se desprender totalmente do próprio universo cultural local, isto é, de assumir um “ponto de vista” radicalmente diferente. Apesar de haver um esforço nesse sentido no pensamento do autor – ideias de composição da diversidade, de Círculo Autogerador (apresentado no próximo capítulo) etc. – esta impossibilidade é também bastante relevante para o pensamento dele.

19 Universo metacultural.

olhar com que se vê, ou se constrói, a realidade, como já discutido – em que a diversidade de proposições convive sem se auto anular. Então, a resposta de Porena para o questionamento acerca de como evitar um buraco negro em que reine a insignificância e a nulidade de sentido está, propriamente, no reconhecimento da existência desses UCLs, ou seja, no reconhecimento de que não existe um único olhar, de que existem diversas possibilidades e de que cada UCL cria/prodiz a realidade de um jeito diferente, o que, para ir além, pode significar que cada universo cultural local cria uma realidade distinta. Além disso, ele aposta na ideia de que não é possível abolir todas as fronteiras “culturais”, de forma a produzir um único universo de sentido, isso seria o mesmo que insignificância, nulidade, apesar da natureza movente das identidades culturais e do esforço na composição da diversidade, tratado anteriormente. Esta é a razão pela qual Porena fala em suspensão do princípio da não contradição e usa a imagem de uma refundação, não de anulação.

A substituição do “ao mesmo tempo” para “no mesmo lugar”, bem como a formulação do conceito de *universo metacultural*, apontam também para o que Porena chama de uma mudança de paradigma, do cultural – sem relativização, não aberto para a diversidade, fechado nos confins da própria cultura – para o metacultural, um estilo de pensamento que possa dialogar com outros estilos. “Um hábito na mente e também na conversação entre pessoas, nas atividades formativas, nos lugares de trabalho, na escola e em toda parte” (Scardovelli, 2010, 9’59”-10’15”). No entanto, Porena não deixa de considerar a dificuldade dessa operação: “[...] se você está habituado a pensar de um certo modo, não é que depois facilmente se saia” (Porena apud Gullone, 2009, p.33, tradução nossa).

Nesse ponto, pode-se recorrer, mais uma vez, a Morin, que afirma que: “[...] para que possa haver compreensão entre estruturas de pensamento, é preciso passar à metaestrutura [...] que compreenda as causas da incompreensão de umas em relação às outras e que possa superá-las” (Morin, 2011, p.91). Este mesmo autor fala também da ideia de busca e elaboração de “metapontos de vista” e, no mesmo trecho, acrescenta:

Necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a autorreformular-se. Necessitamos encontrar os metapontos de vista sobre a noosfera, que só podem ocorrer com a ajuda de ideias complexas, em cooperação com as próprias mentes, em busca dos metapontos de vista para auto-observar-se e conceber-se. (Morin, 2011, p.30)

É interessante destacar que a citação de Morin põe em evidência a ideia de auto-observação, ponto chave para o conceito de relativização cultural e salto para o paradigma metacultural de que trata Porena.

Pode-se dizer, portanto, que a segunda definição complementa a primeira mas desenvolve ainda mais a tensão entre a ideia de *universo cultural local*, associada à necessidade de relativização que se refere a atos e pensamentos, e a possibilidade de composição da diversidade, composição de um *universo metacultural* que mantém o sentido e, ao mesmo tempo, aponta para uma abertura para o diálogo; para a diversidade cultural; para racionalidades declaradamente culturais, mas, assim mesmo, não fechadas no ciclo da cultura.

Definição 3: potencial criativo do ser humano relacionado à cultura

Cabe, agora, considerar a última formulação proposta: “definição 3: dada uma qualquer proposição p , é sempre possível encontrar ou construir um UCL $\{p\}$ que a torne verdadeira.” (Porena, 2017a, p.15, tradução nossa). É interessante destacar que, ao enunciar essas palavras, Porena coloca “encontrar” – no sentido de que pode existir um UCL em que tal proposição seja verdadeira – mas acrescenta também uma outra possibilidade: “construir”. Ao comentar a escolha de palavras, ele afirma que: a “definição 3 exprime, podemos dizer, a onipotência do intelecto humano, capaz de fundar (como de negar) qualquer verdade” (Porena, 2017a, p.15, tradução nossa,

grifos do autor). Assim, associado ao tema da Verdade, aparece, novamente, a questão cultural, só que, desta vez, a ênfase está na construção de UCLs, na capacidade de criação do ser humano. O trecho a seguir, desenvolve essa questão:

*IMC*²⁰ pode receber muitas interpretações metafóricas, intensamente coloridas de ideologia (seria, em outras palavras, um produto de fácil publicidade). Se poderia ver *IMC* como uma hipótese sobre criatividade cultural, até mesmo humana *tout-court*. Ou seja, o animal cultural seria capaz de criar objetos, projetos, soluções, para além de qualquer limite (isto significaria em substância a queda do último tabu, do princípio da não contradição) – *Eritis sicut deus* – natureza luciferiana do homem. Poderia ver-se *IMC* como definição da utopia, de uma crença – otimista, positiva, ativa – no futuro da espécie humana, capaz também de resolver o círculo vicioso da própria cultura (“agride a agressividade”, ‘ideologiza a não ideologia’ etc.) [149] *IMC* poderia fundar um novo, diverso relacionamento com o mundo, com o real. Disso não viria negada – nem afirmada – a existência: se diria somente que, apesar de querer defini-lo, o homem é capaz de modificá-lo culturalmente segundo os próprios projetos. (Porena, 2017h, p.148-149, tradução nossa)

A partir dessas palavras, pode-se aludir a Berger e Luckmann que, no livro intitulado *A Construção Social da Realidade tratado de sociologia do conhecimento*, de 1966, afirmam:

É um lugar comum etnológico dizer que as maneiras de tornar-se e ser humano são tão numerosas quanto as culturas humanas. A humanização é variável em sentido sociocultural. [...] Embora seja possível dizer que o homem tem uma natureza, é mais significativo dizer que o homem constrói sua própria natureza, ou, mais simplesmente, que o homem se produz a si mesmo. (Berger; Luckmann, 2004, p.72)

20 *Ipotese Metaculturale*, isto é, *hipótese metacultural*, em tradução para o português.

Com isso posto, para resumir esta primeira parte do capítulo, pode-se dizer que a *hipótese metacultural* considerada aqui dá ênfase aos Universos Culturais Locais que se formam, de modo a produzir sentidos, verdades e racionalidades – no plural. Além disso, considera-se também que estes universos de sentido são provenientes de um lugar, também em sentido metafórico, específico. Assim, no processo de comunicação, seria necessário explicitar esse lugar para que se possa abrir a possibilidade de um diálogo efetivo e de composição da diversidade por meio de uma racionalidade que, por não ser pura, propicia a relativização cultural. Enfatiza-se, ainda, a capacidade de criação humana, que não só opera em universos de significados já existentes, como tem a capacidade de criar e modificar esses universos a partir do estabelecimento de sistemas de relações entre as coisas – grades de análise e produção de sentido, lentes com que se cria a realidade.

Por fim, pode-se dizer que Porena distingue dois polos de tensão, zonas de perigo, no meio dos quais o pensamento encontra uma abertura para se desenvolver: o primeiro deles refere-se a verdades absolutas; pensamentos duros, não relativizados, impostos como universais, que anulam a diversidade e que seriam um perigo para a sobrevivência da humanidade; o segundo faz alusão à perda total de sentido; a nulificação do “tudo é relativo”, do buraco negro de todas as contradições.

Questões que surgem para discussão

Esta seção do texto parte de alguns polos de tensão que podem ser destacados das considerações feitas por Porena em sua *hipótese metacultural*, descrita anteriormente, para, assim, complementar a discussão proposta para este capítulo, são eles: (1) as possibilidades do pensamento e da razão, vinculadas a questões filosóficas que surgem da análise das ideias de Porena; (2) a ideia de epistemologias, no plural, em contraste com uma outra força que aponta para a homogeneização; (3) o local em contraposição com o global e com os processos de

globalização; e, por fim, (4) o questionamento acerca da ideia de paz e de solução pacífica, que traz consigo uma ambiguidade, quando colocada em contraste com a noção de diversidade, de que fala Porena.

Pensamento: aberturas, potencialidades, tensões e impedimentos

Tão certo como uma folha nunca é totalmente igual a uma outra, é certo ainda que o conceito de folha é formado por meio de uma arbitrária abstração dessas diferenças individuais, por um esquecer-se do diferencial, despertando, então, a representação, como se na natureza, além das folhas, houvesse algo que fosse “folha” tal como uma forma primordial de acordo com a qual todas as folhas são tecidas, desenhadas, contornadas, coloridas, encrespadas e pintadas, mas por mãos ineptas, de sorte que nenhum exemplar resultasse correto e confiável como cópia autêntica da forma primordial. [...] Quando alguém esconde algo detrás de um arbusto, volta a procurá-lo justamente lá onde escondeu e além de tudo o encontra, não há muito do que se vangloriar nesse procurar e encontrar da “verdade” no domínio da razão. (Nietzsche, 2008, p.35-41).

Quais são os limites da razão? E do pensamento? Seria o pensamento apenas um jogo de esconder e achar o que se escondeu? Seria a razão apenas uma operação arbitrária a que não nos damos conta, mas que, assim mesmo, nos governa? Existe a possibilidade de sair desse jogo de espelhos, de reflexão infinita? De tudo o que foi tratado até aqui neste capítulo, fica evidente que as formulações referentes à *hipótese metacultural* tem estreita relação com algumas questões filosóficas que se inauguraram com o pensamento de Nietzsche, já no final do século XIX, que reverberaram, de diversas maneiras, durante todo o século XX e ainda estão presentes na discussão atual a respeito do pensamento, da razão e, principalmente, da produção de conhecimento. Trata-se do processo de criação de verdades e dos limites da razão objetiva.

Já no início da primeira parte do livro *Il Pensiero Debole*, Vattimo e Rovatti (2011) afirmam que o debate filosófico atual possui ao menos um ponto de convergência: não se dá uma fundação única, última, normativa, como pretendia a metafísica. Além disso, os autores trazem uma breve contextualização da cena filosófica italiana ao tratar da crise do fundamento e, com isso, caracterizam a década de 1970, época em que Porena estava produzindo diversas obras, como um momento de pouco otimismo; afirmam também que a crise dos fundamentos, nesse ponto, não era mais tratável como uma verdade má que poderia ser derrubada e substituída por uma nova; a crise desloca-se para dentro da própria ideia de verdade (Vattimo; Rovatti, 2011, p.8, tradução nossa) e, a seguir, completam: “a pergunta é: deve-se necessariamente renunciar à verdade ou podem-se chamar ‘novas razões’, menos pretensiosas, para tapar a falha sem que a teoria perca o seu poder?” (ibidem, p.8, tradução nossa).

Ainda fazendo referência à década de 1970, os autores destacam que “a renúncia explícita a qualquer fundação metafísica vinha sempre balanceada por uma tentativa de salvaguardar a capacidade de síntese, o poder generalizante, ainda, da razão” (ibidem, p.8, tradução nossa). Essa tendência é bastante explícita nos trabalhos de Porena desta época, sobretudo em *Musica prima* (1979), mas um olhar ampliado para a totalidade das obras e para o desenvolvimento de suas ideias, mostra que, aos poucos, Porena também vai se mostrando aberto para as várias racionalidades, mas, ao mesmo tempo, não perde de vista a possibilidade de diálogo, de pontos em comum, de negociação, de composição da diversidade e, assim, de alguma forma, não deixa de acreditar no “poder generalizante” da razão.

Para continuar essas considerações, é possível fazer um paralelo com o que Vattimo e Rovatti chamam de pensamento *debole*, palavra italiana que poderia ser traduzida como “fraco”, mas que, pelo contexto, poderia ser melhor traduzida por “enfraquecido”, uma vez que este termo põe em evidência o processo, o “enfraquecimento”, a partir da ideia de que “a racionalidade deve, internamente, despotencializar-se, ceder terreno, não ter medo de recuar para a suposta zona de sombra, não ficar paralisada pela perda da referência

cartesiana luminosa, única e estável” (ibidem, p.10, tradução nossa), que já não é mais possível. A partir desta ideia, eles apresentam a seguinte definição:

“Pensamento enfraquecido” é então certamente uma metáfora, e de certo modo um paradoxo. Não poderá, entretanto, tornar-se a sigla de alguma nova filosofia. É um modo de dizer provisório, talvez também contraditório. Mas assinala um percurso, indica uma marca do trajeto: é um caminho que se bifurca em relação à razão-domínio, por mais retraduzida e camuflada, da qual, todavia, sabemos que um distanciamento definitivo é igualmente impossível. Um caminho que terá que continuar a bifurcar-se. (ibidem, p.8, tradução nossa).

Esses mesmos autores falam de uma ética da *debolezza* – do amolecimento – e, assim, recomendam a “retradução de tudo nas práticas, nos ‘jogos’, nas técnicas localmente válidas” (ibidem, p.11, tradução nossa).

Essas considerações apontam, mais uma vez, para o caráter paradoxal no que se refere à discussão acerca do *universo cultural local*, de Porena: se por um lado existe uma ênfase para a cultura/linguagem/lugar que cria a realidade, por outro, o trabalho de explicitar as definições dos projetos culturais e também de conceber um universo metacultural aponta para uma possibilidade de saída; de bifurcação, sem, todavia, distanciar-se definitivamente da própria racionalidade, já que isso seria impossível. Acerca disso, cabe, aqui, uma imagem evocada por Porena em uma entrevista concedida a Gullone (2009) para falar de liberdade: “[...] sirvo-me frequentemente de uma definição: ‘a liberdade é uma prisão estreita, da qual alguém muito gentil te deu a chave, você gira-a, abre e se encontra em uma outra prisão, maior, e assim por diante.’” (Porena apud Gullone, 2009, p.32, tradução nossa). Logo a seguir, o entrevistador pergunta “você também estão dentro desta prisão?” Ao que Porena responde, aparentemente sem hesitar: “certamente”.

Sujeitos de enunciação: epistemologias, no plural

Se a *hipótese metacultural* aponta para a ideia de que não há um único modo de criar significados e concorda que não é mais possível um fundamento único, totalizante, para o pensamento, então, conclui-se que, nesse universo, não se pode estabelecer uma relação (valor) hierárquica entre as epistemológicas, isto é, nessa ótica, a composição da diversidade não pode realizar-se por meio de mecanismos como a conversão ou a supressão, como apontado anteriormente. Com isso, para desenvolver esta afirmação, evoca-se o conceito de epistemologias do sul, de Boaventura de Souza Santos. Em seu livro, *O Futuro Começa Agora: da pandemia à utopia* (2021), ao fazer referência à diversidade de sistemas de conhecimento que teriam a potencialidade de ajudar na resolução da crise sanitária produzida pela pandemia, ele afirma:

Essa diversidade de sistemas de conhecimento configura um paradigma emergente, que tenho designado como as epistemologias do Sul. Para estas, o Sul não é geográfico, é epistêmico e significa o conjunto de conhecimentos (vernáculos, populares, científicos) a que os povos e grupos sociais oprimidos pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado têm recorrido para resistir à opressão. O sul não é uma entidade homogênea e por isso as epistemologias do Sul exprimem-se sempre no plural. Os múltiplos saberes do mundo expressam diferentes cosmovisões, relações complexas de complementaridade entre a natureza e os humanos, seja sob a forma de *ubuntu*, do *swaraj*, ou do *buen vivir*, entre muitas outras. [173] As epistemologias do Sul pressupõem que nem a ciência moderna nem qualquer outra forma de conhecimento conseguem, por si só, captar a experiência e a diversidade inesgotáveis do mundo. Nessa perspectiva, todos os conhecimentos são resultados de práticas socialmente organizadas, envolvendo a mobilização de recursos materiais e intelectuais de diferentes tipos, vinculadas a contextos e situações específicos. Como consequência, o enfoque da análise deve estar centrado nos processos que legitimam a hierarquização de um dado

saber e das relações de poder que lhe estão associadas. (Santos, 2021, p.172-173).

A partir desta citação é possível distinguir outros dois polos de tensão que aparecem com a afirmativa das epistemologias do sul e, em paralelo, com as tomadas de posição que vêm com as formulações de Porena na *hipótese metacultural*: se, por um lado, afirma-se a pluralidade de saberes e a complexidade das relações – o sul –, por outro, salienta-se a existência de uma outra força – o norte epistemológico – representado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, que, na ótica de Boaventura de Souza Santos, caminha na direção oposta: hierarquia de conhecimentos legítimos e relações de poder estabelecidas, que teimam em continuar a se impor.

Morin também trata do assunto no seguinte trecho:

O etnocentrismo e o sociocentrismo nutrem xenofobias e racismos e podem, até mesmo, despojar o estrangeiro da qualidade de ser humano. Por isso, a verdadeira luta contra os racismos operaria mais contra suas raízes ego-sócio-cêntricas do que contra seus sintomas. As ideias preconcebidas, as racionalizações com base em premissas arbitrárias, a autojustificação frenética, a incapacidade de autocriticar-se, os raciocínios paranoicos, a arrogância, a recusa, o desprezo, a fabricação e a condenação de culpados são as causas e as consequências das piores incompreensões, oriundas tanto do ego-centrismo quanto do etnocentrismo. (Morin, 2011, p.85)

E, a partir dessa afirmação, completa: “As culturas devem aprender umas com as outras, e a orgulhosa cultura ocidental, que se colocou como cultura-mestra, deve-se tornar também uma cultura-aprendiz. Compreender é também aprender e reaprender incessantemente” (Morin, 2011, p.89). Veja-se que a ênfase está, novamente, na tensão entre uma cultura que se coloca como “mestra” e a necessidade de uma outra lógica, plural, em constante reaprender.

Local e global

Há, ainda, mais uma dualidade que pode ser destacada das considerações feitas por Porena: o local em contraste com o global. Salienta-se que, para Porena, a globalização não possui apenas fatores negativos. É, precisamente, no diálogo com o outro que se resolveria a questão da composição da diversidade, apesar de existir uma forte ênfase para o local; em outras palavras, o destaque é posto no *universo cultural local* em que se está, ou, ainda, nos Universos Culturais Locais envolvidos no diálogo em cada situação específica.

Para desenvolver este tópico, recorre-se ao trecho a seguir, proveniente do livro *A globalização e as ciências humanas*, em que Boaventura de Sousa Santos, no primeiro capítulo, intitulado *Os processos de globalização*, faz as seguintes considerações:

A cultura é por definição um processo social construído sobre a intercepção entre o universal e o particular. Como salienta Wallerstein, “definir uma cultura é uma questão de definir fronteiras” (1991b: 187). De modo convergente, Appadurai afirma que o cultural é o campo das diferenças, dos contrastes e das comparações (1997: 12). Poderíamos até afirmar que a cultura é, em sua definição mais simples, a luta contra a uniformidade. Os poderosos e envolventes processos de difusão e imposição de culturas, imperialisticamente definidas como universais, têm sido confrontados, em todo o sistema mundial, por múltiplos e engenhosos processos de resistência, identificação e indigenização culturais. Todavia, o tópico da cultura global tem tido o mérito de mostrar que a luta política em redor da homogeneização e da uniformização culturais transcendeu a configuração territorial em que teve lugar desde o século XIX até muito recentemente, isto é, o Estado-nação. (Santos, 2014, p.47)

A partir dessas constatações, o autor distingue diversos tipos de globalização que estariam em processo e afirma que cada um deles possui características específicas e, assim, aponta para a complexidade do tema.

Contudo, Santos alerta que uma das questões importantes, para a temática, seria saber se o que se designa por globalização não seria uma ocidentalização ou americanização, já que os valores, os artefatos culturais e os universos simbólicos que se globalizaram são ocidentais e, por vezes, especificamente norte-americanos (ibidem), ou seja, ele aponta mais uma vez para a discussão das epistemologias do norte e do sul, tratada no item anterior, e acrescenta: “no domínio cultural, o consenso neoliberal é muito selectivo. Os fenómenos culturais só lhe interessam na medida em que se tornam mercadorias que como tal devem seguir o trilho da globalização económica” (ibidem, p.49).

Santos aponta também para a natureza paradoxal da globalização, relacionada à composição da diversidade. O trecho, a seguir, trata desta temática:

Se é verdade que a intensificação dos contactos e da interdependência transfronteiriços abriu novas oportunidades para o exercício da tolerância, do ecumenismo, da solidariedade e do cosmopolitismo, não é menos verdade que, simultaneamente, têm surgido novas formas e manifestações de intolerância, chauvinismo, de racismo, de xenofobia e, em última instância, de imperialismo. As culturas globais parciais podem, dessa forma, ter naturezas, alcances e perfis políticos muito diferentes. (ibidem, p.49)

Convivência pacífica?

Para desenvolver este último item, pode-se perguntar: a partir do que já foi discutido até aqui, seria possível uma convivência pacífica na diversidade, de que fala Porena? Que tipo de solução pacífica ele tem em mente? Quais são as significações e possibilidades de entendimento que o termo paz evoca? A respeito disso, considera-se a citação a seguir:

[...] os encontros interculturais não se fundamentam em valores como harmonia, convivência pacífica e cooperação, [...] o conflito

faz parte das existências e dos processos comunicativos, nos quais relações hegemônicas de poder estão imbricadas [36] nas relações com o outro. O projeto intercultural precisa estar em equilíbrio entre a alteridade e a identidade, sendo possível encontrar o outro apenas tendo uma clara consciência da nossa identidade (Vigna, 2011). Para tanto, é preciso que identidade e alteridade construam um objetivo comum, o que requer uma transição de paradigmas da modernidade para a pós-modernidade, do colonialismo para as teorias da colonialidade, do humanismo para o pós-humanismo. A intercultura precisa ser compreendida, a partir de seus conceitos, partindo de uma genealogia (Foucault, 2008) das histórias e formas de fazer sentido, refugando a prelação de conceitos universais. (Dell'Olio, 2018, p.36-37)

O trecho deixa claro que não se trata de um assunto simples. Essa mesma autora, ao tratar do caso específico do discurso intercultural das políticas da Europa na atualidade, afirma que esta manifestação “[...] desconsidera a corporalidade do outro e ao objetivar a criação de um discurso pacificador e tranquilizante, impersonifica um Outro transcendente e descontextualizado” (ibidem, p.34).

Com isso, pode-se dizer que apesar do uso da “convivência pacífica na diversidade”, usado por Porena, ele se distancia desse “discurso pacificador e tranquilizante” de que fala Dell'Olio para fazer uma crítica às políticas europeias. Isso fica claro no trecho a seguir, que traz uma fala de Porena: “A *hipótese metacultural* [...] não é uma hipótese bondosa que coloca todos em acordo, os conflitos existirão sempre [...] é necessário encontrar um modo para conviver” (Gullone, 2009, p.31, tradução nossa), pois, como afirma Morin (2011, p.74):

Tantos problemas dramaticamente unidos fazem-nos pensar que o mundo não só está em crise; encontra-se em violento estado no qual se enfrentam as forças de morte e as forças de vida, que se pode chamar ‘agonia’. Ainda que solidários, os humanos permanecem inimigos uns dos outros, e o desencadeamento de ódios de raça, religião, ideologia conduz sempre a guerras, massacres, torturas, ódios,

desprezo. Os processos são destruidores de um mundo antigo, aqui, multimilenar, ali multissecular. A humanidade não consegue gerar a Humanidade. Não sabemos ainda se se trata só da agonia de um velho mundo – prenúncio do novo nascimento – ou da agonia mortal. Nova consciência começa a surgir: a humanidade é conduzida para uma aventura desconhecida.

Assim, destaca-se, novamente, a necessidade, muitas vezes apontada por Porena, de uma “não-violência” – ou paz – responsável, não ingênua, que assuma as violências que existem no mundo e não aja como se elas não existissem, que não procure homogeneizar as soluções.

Para finalizar o capítulo, não a discussão

Tratar da *hipótese metacultural*, de que fala Porena, e de suas implicações para o tema deste trabalho é uma tarefa complexa que coloca diversas questões em evidência e mobiliza diversos referenciais teóricos. Assim, para finalizar este capítulo, pode-se dizer que a discussão permanece aberta, como não poderia ser de outra maneira, ao buscar uma coerência com o pensamento do autor. Além disso, foi possível observar que todas essas formulações evidenciam questões que serão desenvolvidas nos dois capítulos seguintes, que têm como foco, respectivamente, os processos de aprendizagem e as particularidades do trabalho com música nesse universo.

INTERMEZZO 2

PARÁBOLA

Parábola N° 101 – *La Maestra*

Não que tivesse uma particular vocação pedagógica. Ela, nem menos, gostava muito das crianças e nunca desejou ter suas próprias. Olhava para elas, porém, com uma certa curiosidade, como se olha um gato ou um besouro, e foi exatamente esta curiosidade ‘científica’, digamos, a atraí-la para a via que a teria levado à revolução dos fundamentos teóricos e práticos do ensino primário. Que, além disso, depois dela, não se poderia mais chamar ‘ensino’ mas ‘prática cultural reflexiva’ ou, simplesmente, ‘prática metacultural’. Mas as coisas não ocorreram como ela gostaria.

Terminada a escola média, se inscreveu em um liceu pedagógico e, depois, na faculdade de pedagogia, a qual frequentou por um ou dois anos, tornando-se, neste meio tempo, qualificada. Durante os estudos, a curiosidade inicial pelo comportamento e, sobretudo, pelo pensamento infantil se transformou em verdadeiro e próprio interesse, substituindo quase por inteiro o instinto materno que a espécie humana divide com grande parte do mundo animal. Não se podia dizer que amasse as crianças, estas, porém, se afeiçoaram grandemente a ela – ou era também por conta da curiosidade e do interesse deles?

Esta relação, que derivava da afetividade de uma ligação intelectual, não se instaurou instantaneamente, no primeiro contato, mas

seria necessário um certo tempo para desenvolver-se em ambas as partes. Além disso, no início da carreira, ela pensou que ainda deveria recorrer ao modelo antigo, com o qual não sentia nenhuma afinidade; as crianças se davam conta desta involuntária hipocrisia e pagavam com a mesma moeda, fingindo um tipo de relação que na verdade não existia. Esta foi a primeira grande lição que a professora receberia de seus alunos: mesmo sem saber nada de psicologia, eles sabiam contornar suas pretensões psicológicas. Se daria conta, assim, de que todo o ensino escolar tradicional era baseado neste fingimento. Muito frequentemente, a criança não estava, de fato, interessada nas coisas que eram explicadas: se o seu desinteresse era evidente, a acusavam de distração, de incapacidade de concentração e semelhantes; se fingia interesse, o professor fingia que acreditava e o jogo de hipocrisias cruzadas se tornava o modelo dominante nas relações escolares. E assim as perguntas, sempre mais praticadas à medida que avançavam, nunca eram ditadas por um efetivo interesse do adulto pelo pensamento infantil, mas faziam parte de um sistema de verificação vazio para rastrear se e quanto do pensamento adulto foi absorvido. Se, então, a criança tivesse ou não um pensamento autônomo, eventualmente em contraste com o outro, era de tudo secundário e não influente na avaliação. Isso a professora nota bem rápido, falando com os outros professores e discutindo com as próprias crianças.

Discutindo... a respeito do que?

Do mundo como aparece a quem se prepara para conhecê-lo e o vê com o olho ainda não esfumado pela cultura.

Mas como, se perguntava frequentemente, se é a própria cultura que abre a compreensão do mundo e é por isso que instituímos as escolas?

Não ousava, nem mentalmente, opor-se ao principal instrumento formativo do indivíduo e da sociedade. Mas era, verdadeiramente, o principal ou vinha em segundo lugar em relação à instituição familiar ou à própria sociedade em sua função educativa? E esta função era desenvolvida como, por quem? Se podia individualizá-la na mídia de massa, na televisão, nas publicidades, nos

modelos comportamentais e interativos vagantes no espaço sem que nem a família, nem a escola, nem a sociedade em geral parassem para analisá-los?

E a ela vem à mente que as próprias crianças poderiam fazer isso, não tanto para refutar esses modelos, mas para se tornarem conscientes deles. Da passividade de uma criança que pede o último dos videogames sem se dar conta de escravizar a própria mente aos interesses econômicos de uma multinacional, à criança capaz de avaliar as alternativas à sua disposição, muitas das quais certamente muito mais ricas de estímulos existenciais...

Mas é sensato falar disso às crianças?

Talvez não se trate de falar às crianças, mas de construir um modo para que falem entre si e com os adultos interessados a escutá-las, por exemplo o professor, que nesta fase deveria deixar de lado o seu papel institucional para assumir um novo, para o qual não foi preparado, mas que poderia desenvolver com a ajuda das crianças...

Estes gêneros de discussões agitavam sempre mais frequentemente a mente da professora. Mas ela não encontrava no sistema escolar ou nos programas sugeridos pelo ministério algum ponto de apoio para esta relação. Por outro lado, encontrava este apoio, sempre mais convincentemente, nas mentes das crianças. Aprendera a dialogar com elas muito além do que suas habilidades linguísticas podiam expressar.

E se deu conta de quanta inteligência era necessária para se construir, sozinho, as respostas que de regra eram fornecidas pela cultura, mas que a própria cultura esclerotiza em frases feitas, incapazes de se adaptar à inconstância dos eventos. E o respeito, a admiração pelas jovens mentes crescia, enquanto apareciam, sempre mais claramente, as inadequações de uma escola – assim parecia a ela – que bloqueava com suas noções o movimento turbulento de um pensamento em busca de ativação. E, porque falava assim quotidianamente com seus alunos, também esses andaram se encarregando dos próprios problemas formativos. Era o aspecto reflexivo, meta-cultural, das suas ações, e disso a professora tinha feito a fundação de uma metodologia quase desconhecida da escola tradicional. Uma

metodologia incômoda, que dificilmente teria encontrado a aprovação do corpo docente e também dos teóricos da pedagogia, já que, abordar as crianças como interlocutores, par a par, era interpretado como uma desvalorização das competências adquiridas em uma espécie de anarquia formativa.

Havia neste inusual endereço metodológico, indubitavelmente, um componente romântico-subversivo que necessitava de uma enérgica correção relativística, mas isto não justifica a morte profissional que aquela professora – deliberadamente – encontraria.

Quem sabe, talvez um dia o discurso dela seja retomado com maior prudência em condições de efetiva liberdade cultural e formativa.

(Porena, 2017l, p.163-165)

3

OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: INSTITUCIONALIDADE E DESLOCAMENTO DO SABER PARA O PENSAR

O foco deste capítulo é a aprendizagem, com destaque para a instituição escola, um dos lugares de acontecimento desse processo, que traz, em si, diversas possibilidades, experiências plurais, relações múltiplas. Destaca-se, portanto, já de início, a natureza ambígua da educação que aparece no pensamento de Porena: ela tem a potência para libertar, ser crítica ao sistema, buscar superá-lo, mas, ao mesmo tempo, traz a possibilidade de fechar, reproduzir, enrijecer, reforçar preconceitos. Este capítulo está dividido em três seções; na primeira, apresenta-se uma discussão baseada em aspectos teóricos; a seguir, trata-se de algumas características relacionadas à prática, que aparecem no pensamento de Porena, e, na terceira, discute-se algumas características de duas experiências que tomam, como um dos fundamentos, as ideias de Boris.

Algumas ideias relacionadas à aprendizagem que derivam da análise do pensamento de Porena

Este item começa com considerações a respeito dos significados dos termos educação, pedagogia e ensino e, com isso, salienta algumas características dessas noções que apontam para a ambiguidade comentada anteriormente. O segundo subitem, “A Igualdade de Inteligências: ‘pode-se dizer tudo a todos’”, parte das palavras de abertura

de *Musica-Società* e desenvolve a discussão a partir dessas afirmações. A seguir, trata-se do deslocamento do saber para o pensar, que Porena defende ao analisar alguns aspectos da Educação Básica, bem como de questões referentes às escolas e à afirmação que diz que elas não foram “efetivamente renovadas”.

Educação, pedagogia e ensino: o que esses termos têm a dizer?

“Os meus cursos nunca foram baseados no ensino enquanto tal, na transmissão e na transferência de dados, mas no trabalho comum [...]” (Porena apud Martino, 2004, p.35). Nesse trecho, que traz um depoimento de Porena transcrito por Martino, fica evidente o distanciamento do processo de “ensino enquanto tal”, para privilegiar outro tipo de trabalho. Com isso, Porena assinala a problemática dos significados, diversas vezes ambíguos, que as palavras educação, pedagogia e ensino trazem consigo. Além disso, está em questão também a noção de “ensino tradicional”, identificada na citação como “ensino enquanto tal”, e a busca por alternativas: “trabalho comum”.

O trecho a seguir, trata da origem e dos significados do termo educação:

Educação é a forma nominalizada do verbo educar. Aproveitando a contribuição de Romanelli (1960), diremos que educação veio do verbo [em] latim *educare*. Nele, temos o préverbo “e” e o verbo *ducare*, – *dúcere*. No itálico, donde proveio o latim, *dúcere* se prende à raiz indo-europeia DUK-, grau zero da raiz DEUK-, cuja acepção primitiva era levar, conduzir, guiar. *Educare*, no latim, era um verbo que tinha o sentido de “criar” (uma criança), nutrir, fazer crescer. Etimologicamente, poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa “trazer à luz a ideia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade. Possivelmente, este vocábulo deu entrada na língua no século XVII. (Martins, 2005, p.33).

Assinala-se também que a noção de “pedagogia”, de origem grega, vai na mesma direção. A formação da palavra traz consigo dois termos: *paidós*, que significa criança, e *agogé*, que remete à ideia de condução (Pedagogia..., c2022).

Em uma seção de *Musica-Società* [1975] intitulada “Notas anti-pedagógicas”, Porena fornece sua própria definição de pedagogia, derivada da origem da palavra. Para ele,

Pedagogia = guia da criança até que se torne o que nós somos (o que são os melhores de nós), aceite como sua a nossa sociedade, conheça, experimente e escolha segundo as nossas modalidades de conhecimento, experiência e escolha, viva em suma uma vida mais similar possível à nossa ou a que gostaríamos de viver. (Porena, 2017d [1975], p.10, n.16, tradução nossa)

Como o próprio título já diz, Porena distancia-se desta ideia rígida de “pedagogia” que, segundo ele, tem como finalidade que a criança seja “moldada” para se tornar o que “nós”, pedagogos ou sociedade, somos. Assim, nessas palavras, está contida uma crítica a um pensamento pedagógico que vise pôr o estudante em uma fôrma que é externa a ele e, portanto, determinar o que este estudante deva ser e como deveria se relacionar com o mundo – “de acordo com as nossas modalidades de conhecimento, experiência e escolha”. Mais do que isso, o trecho “ou a que gostaríamos de viver” denuncia o perigo de um entendimento idealizado de pedagogia, que projeta no estudante uma imagem irreal das coisas, baseada na vontade do pedagogo – expressa pelo termo “gostaríamos”.

Nesta mesma obra, Porena apresenta também algumas considerações a respeito do termo educação:

Educação = momento permanente de estruturação (auto estruturação) da sociedade.

Educação = momento permanente de transformação (autogeração) da sociedade.

A educação não é uma introdução à vida em conjunto. Como momento permanente desta, não é unidirecional (do educador para o educando) mas estabelece relacionamentos multilaterais, dos quais cada indivíduo é ao mesmo tempo emissor e receptor. E as mensagens produzidas não só asseguram as trocas comunicativas, características dos momentos educacionais, mas garantem também a coesão interna e a coerente evolução do sistema social. Não, então, transmissão em um sentido único, de quem sabe para quem não sabe, mas circulação de dados informativos de várias naturezas; todos, porém, igualmente necessários à articulação interna do discurso comum. O momento educacional é constituinte essencial de todo e qualquer sistema. Talvez o principal [...].

A sociedade humana é, provavelmente, estruturada em função do seu momento educacional, bem mais que o contrário.

O momento educacional é permanente não só no sentido de que uma parte da sociedade está constantemente empregada nesse processo, mas sobretudo no sentido de que todos os seus componentes o são; ainda mais, que participa da quase totalidade dos componentes sociais. A fase educacional estende-se, de fato, para a vida inteira do indivíduo e da coletividade. A ela compete uma função aglutinante, a mesma dos circuitos e sistemas comunicativos (linguagens, convenções, rituais): a maior parte das mensagens humanas têm, de fato, um componente educacional. A sociedade educa a si mesma; a educação é o motor dessa evolução. No processo educativo o educando é o portador da energia necessária para modificar o sistema, a fazê-lo progredir, enquanto ao educador é dada a função de fixar a energia e torná-la utilizável no interior das estruturas atuais do sistema. Só que não é sempre claro quem é o educador e quem é o educando, assim é, talvez, mais útil falar de funções (variavelmente distribuídas) ao invés de personagens. (ibidem, p.143-144, n.254, tradução nossa).

Ao defender que todos os aspectos da própria sociedade são parte desse processo educativo, isto é, que não se trata de uma introdução à vida em conjunto e, sim, do próprio agrupamento social, Porena

amplia o conceito de Educação para além do período escolar. Além disso, borra as fronteiras dos papéis de professor e estudante e propõe que sejam apenas duas funções que possam ser desempenhadas por todos os indivíduos participantes; por isso, nessa perspectiva, não há como falar em apenas uma direção para o conhecimento em um processo de aprendizagem – do indivíduo que sabe para aquele que estaria apenas aprendendo.¹

A partir da consideração dos termos “estruturação” e “transformação”, bem como das ideias de “energia necessária para modificar o sistema” e “fixar a energia para torná-la utilizável”, pode-se identificar também a presença de dois polos nessa relação: a potencialidade para o movimento – transformação da sociedade – e, ao mesmo tempo, a percepção de que existe uma força contrária mas necessária, que conserva, estrutura; esta é mais uma razão pela qual Porena afirma que: “a sociedade humana é, provavelmente, estruturada em função do seu momento educacional, bem mais que o contrário”. Salienta-se, ainda, que, ao falar da função do educador como aquele que fixa a energia, ele estabelece uma relação entre essa função e a definição de educação já considerada, mas vai além e propõe que esses papéis não sejam fixos.

Para contrastar com a noção de pedagogia, Porena também apresenta uma conclusão semelhante em forma de proposição:

Não pedagogia, mas experiência de funcionamento de um sistema relacional (semiológico, linguístico, comportamental) no interior de um núcleo comunitário (por exemplo uma aula). Experiência de comportamento humano (individual e coletivo) nas condições definidas por aquele sistema. (Porena, 2017d[1975], p.10, n.18, tradução nossa)

1 Assinala-se, aqui, uma grande semelhança com as ideias de Paulo Freire, com destaque para a crítica à educação bancária que aparece na *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2019), e também com o que se escreveu a respeito de pedagogia a partir da virada do século XIX para o XX.

Destaca-se, portanto, que não se trata de um afastamento completo de tudo o que tem a ver com a escola – com a “pedagogia” –; pelo contrário, trata-se de enxergar o processo educativo como um sistema relacional, aberto a contribuições de todos os que dele participam. Todavia, o final da citação identifica uma problemática, fundamental para o pensamento do autor: esse “sistema relacional” precisa funcionar “nas condições definidas por aquele sistema”. Dessa forma, uma instituição orientada pela definição de pedagogia, tratada anteriormente, nas *Notas Antipedagógicas* que Porena apresenta, não permitiria que a ideia de “sistema relacional” fosse plenamente realizada.

Para complementar essa discussão, considera-se o trecho a seguir, do livro *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière (2020):

Tal é a preocupação do pedagogo esclarecido: a criança está compreendendo? Ela não compreende? Encontrarei maneiras novas de explicar-lhe, mais rigorosas em seu princípio, mais atrativas em sua forma; e verificarei que ela compreendeu. Nobre preocupação. Infelizmente, é essa pequena palavra de ordem dos esclarecidos – *compreender* – a causa de todo mal. É ela que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura [...] todo aperfeiçoamento na maneira de *fazer compreender* – essa grande preocupação dos metodistas e dos progressistas – se torna um progresso no embrutecimento. (Rancière, 2020, p.25)

Para o autor, essa ruptura acontece por conta dos processos desenvolvidos por esses dois personagens, isto é, em razão da afirmação da capacidade, supostamente apenas do pedagogo, de encontrar maneiras para que a criança compreenda e, portanto, da sua incapacidade para participar do processo de relação direta com o conhecimento, o que resulta na interrupção da capacidade de raciocinar e na dependência. Nessa citação, o autor aproxima-se da crítica feita por Porena em sua definição de pedagogia, tratada anteriormente, e destaca, de maneira ainda mais

contundente, a natureza ambígua dos processos de relação entre professores e estudantes. Essa ambiguidade aponta, ainda, para o perigo, também tratado por Porena, de que o “mestre explicador” trabalhe no sentido de assinalar uma diferença que se multiplique de maneira infinita. Em razão disso, Rancière alerta: “Não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador” (Rancière, 2020, p.35) e completa, em outro trecho:

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, [12] forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. (ibidem, p.11 e 12)

A igualdade de inteligências: “pode-se dizer tudo a todos”

A citação que fecha o item anterior fala de uma “capacidade em ato” que estaria presente em todo ser humano. Além disso, o trabalho do pedagogo ou do mestre explicador que não leva em consideração esta capacidade ou, pior, que trabalha para que a diferença entre ele e os estudantes seja infinitamente multiplicada, poderia ser lida também como uma tomada de posição. Em razão disso, considere-se, novamente, o trecho de abertura de *Musica-Società*, que traz um contraste para esta ideia:

Tudo o que pode ser dito, pode ser dito a todos. É só uma questão de tempo. Do tempo necessário para atingir os níveis de especificação linguística. Os níveis altamente especializados funcionam como mecanismos do discurso, que, em consequência, se contraem no tempo. Cada termo que aparece nos níveis superiores

de especialização é o vértice de uma pirâmide em que a base está na linguagem comum. Com a qual tudo pode ser dito. Mesmo que se com um número excessivamente grande de termos. (Porena, 2017d[1975], p.5, n.1, tradução nossa)

Ao tratar desta maneira a questão, Porena defende a ideia de que o conhecimento, seja qual for a área, pode ser acessível a todos; soma-se a isso o argumento segundo o qual todos têm a capacidade de pensar ativamente. Trata-se, portanto, de uma alternativa a uma pedagogia que é para poucos, que exclui.

Para complementar este argumento, pode-se trazer para a discussão outros trechos de Rancière, que se referem a um estudante que sabe que “tudo o que pode ser dito, pode ser dito a todos”: “Ele saberá que pode aprender *porque* a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de outro homem” (Rancière, 2020, p.38, grifo no original). Rancière continua e afirma não haver hierarquia de capacidade intelectual. Além disso, ele chama essa tomada de consciência de emancipação e diz que é precisamente isso que abriria o caminho para toda aventura no país do saber (ibidem).

Porena também fala da necessidade de se tomar consciência, apesar de evitar o termo emancipação em seus ensaios. No entanto, entende-se que o enunciado “pode-se dizer tudo a todos”, apesar de simples e de poder ser considerado óbvio, vai na direção proposta por Rancière (2012; 2020) e concorda que o problema é a emancipação, isto é, que todas as pessoas estejam conscientes de sua capacidade intelectual e que é papel da escola incentivar isso, não impedir. O trecho a seguir desenvolve esta ideia:

A consciência da emancipação é, antes de tudo, o inventário das competências intelectuais do ignorante. Ele [61] conhece sua língua. Ele sabe, igualmente, usá-la para protestar contra seu estado ou para interrogar os que sabem, ou acreditam saber, mais do que ele. Ele conhece o seu ofício, seus instrumentos e uso; ele seria capaz, se necessário, de aperfeiçoá-los. Ele deve começar a refletir

sobre essas capacidades e sobre a maneira como as adquiriu. (Rancière, 2020, p.60-61)

Outro argumento interessante, é que, assim como Porena nas considerações a respeito da educação, aparece também no texto de Rancière, a ideia de que essa desigualdade intelectual é uma questão que vai muito além da escola e dos professores que se acham superiores, trata-se de algo que envolve toda a sociedade e, assim, acrescenta:

Mas essa crença na desigualdade intelectual e na superioridade de sua própria inteligência não é, em nada, uma exclusividade dos sábios e dos poetas eminentes. Sua força vem do fato de que ela envolve toda a população, sob a aparência de humildade. ‘Eu não posso’, vos declara o ignorante que incitais a se instruir. (Rancière, 2020, p.65)

É interessante considerar, ainda, que a ideia de “desigualdade intelectual” aparece também em vários discursos do senso comum relacionados à aprendizagem de música, sobretudo quando se fala em talento inato ou dom.

O importante é aprender a pensar: o deslocamento da ênfase nos processos de aprendizagem

[...] a nossa atividade não é outra coisa senão a solicitação do pensamento, não é baseada nem no ensino, nem no saber, mas no pensar. Enquanto a escola pauta tudo no saber, eu não ensino nada, trabalhamos juntos porque você é que deve pensar e é você que deve aprender. [...] é impróprio dizer que ensino; quando faço os cursos, ponho o problema. [...] É verdade que existe a minha função de controle, de guia, nesse sentido você tem razão ao dizer que os ensino, porém eles mesmos estão fabricando o processo mental. (Porena apud Gullone, 2009, p.22, tradução nossa)

A partir do que foi tratado anteriormente, Porena propõe, principalmente no ensaio intitulado *Do saber ao pensar: por uma escola de base efetivamente renovada*, de 2003, que a ênfase nos processos de aprendizagem seja deslocada do saber para o pensar, como já explicitado no título do texto citado. A palavra “saber” é tomada por Porena como sinônimo de conteúdos, informações, noções – o que é nitidamente diferente da forma “sabedoria” que, em português, adquire um sentido diverso. Evidencia-se, portanto, que o termo, nesse contexto, é a tradução literal da palavra *sapere*, do italiano, e será usado com o significado empregado por Porena.

Já o “pensar” está associado ao entendimento do modo pelo qual esses “saberes” organizam-se, o que, por sua vez, tem relação também com a consciência de que existem diversos estilos de pensamentos e, ainda, inúmeros Universos Culturais Locais, como discutido no capítulo anterior. Além disso, enquanto o “saber” aponta para a passividade – aprender como sinônimo de decorar e responder de maneira “correta” as questões formuladas pelo professor – a ideia de “pensar” está associada a um processo ativo, por parte do estudante, de operar – de diversas maneiras – com os saberes com os quais toma contato, de fazer funcionar esses saberes. As palavras a seguir complementam essa afirmação:

Tomada como um dado incontestável – como frequentemente a escola a apresenta – a noção induz à passividade; considerada na sua relação com o *universo cultural local* que a constituiu, esta induz à pesquisa, à contextualização cultural; confrontada, então, com eventuais noções que a contradizem, leva à relativização cultural, provavelmente, o máximo nível de ativação do pensamento. (Porena, 2017j, p.158-159, tradução nossa)

Veja-se que, nesta citação, Porena aponta para um aspecto importante da discussão: a ideia de instabilidade que se transforma em estabilidade pelo processo de enrijecimento do pensamento e, assim, se torna outra coisa, chamada, aqui, de “saber”. No mesmo ensaio citado, Porena destaca que essa instabilidade é, muitas vezes,

considerada perigosa e associa a isso a necessidade de controle do processo, observada em algumas escolas e na abordagem de alguns professores. Para ele,

Esta necessidade de estabilidade é um outro mito pedagógico não suficientemente desmistificado pela pedagogia oficial. Além disso, é o adulto, sobretudo se professor, a sentir esta necessidade, mesmo porque a escola não o preparou para enfrentar, nem a vida nem a profissão, sem a segurança de pressupostos indiscutíveis. A criança, por sua vez, não tem pressupostos nem se preocupa por não os ter, e quando sentir a necessidade de encontrá-los ou de construí-los, não terá necessidade de garantias adicionais, porque o adulto, mais que oferecê-los, os impõe. E é o que faz a escola, mesmo quando, como é o caso das disciplinas científicas, o seu estatuto é fundamentalmente hipotético. (Porena, 2017i[2003], p.39, tradução nossa)

Há, ainda, um outro trecho em que Porena trata do assunto e o associa à instituição escolar:

Uma das funções da escola é exercitar o pensamento? Segundo o que lemos nas premissas dos vários projetos de reforma das últimas décadas, o exercício do pensamento está entre os objetivos prioritários dos percursos formativos. Nos fatos, todavia – não é um mistério e, até mesmo, sabemos por que é assim – a escola se preocupa mais em transmitir noções, formar competências, adequar ao mercado de trabalho, que de exercitar o pensamento ativo de seus alunos. (Porena, 2017g[2004], p.260)

O trecho, a seguir, complementa esta ideia: “Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, [57] menos ainda aquilo que *é preciso encontrar*. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à *coisa* que já conhece.” (Rancière, 2020, p.56-57). Há, ainda, um outro trecho de Rancière que apresenta similaridade com a ideia de saber exposta por Porena:

A cada etapa, cava-se o abismo da ignorância que o professor tapa, antes de cavar um outro. Fragmentos se acrescentam, peças isoladas de um saber do explicador que levam o aluno a reboque de um mestre que ele jamais atingirá. O livro nunca está inteiro, a lição jamais acaba. O mestre sempre guarda na manga um saber, isto é, uma ignorância do aluno. (Rancière, 2020, p.41)

Morin também traz alguns aspectos que podem entrar em diálogo com o par saber e pensar, tratado por Porena. Em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2011), ele afirma que: “aquilo que porta o pior perigo traz também as melhores esperanças: é a própria mente humana, e é por isso que o problema da reforma do pensamento se tornou vital” (Morin, 2011, p.65). No primeiro capítulo da mesma obra, *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*, encontram-se as seguintes afirmações:

É impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, suas enfermidades, suas dificuldades, suas tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer. (Morin, 2011, p.15)

O conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro. Mesmo assim, é nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões; ao contrário, a consciência do caráter incerto do ato cognitivo constitui a oportunidade de chegar ao conhecimento pertinente [...]. (Morin, 2011, p.75)

E, a partir desta constatação, propõe: “a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão.” (Morin, 2011, p.19) e completa:

Daí decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Pôr em prática estas interrogações constitui o oxigênio de qualquer

proposta de conhecimento. [...] O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes. (Morin, 2011, p.29)

Desse modo, o deslocamento da ênfase do saber para o pensar pode ser resumido nos seguintes aspectos principais: esse deslocamento chama para um processo ativo que leva à autonomia de pensamento do(a) estudante; prevê a instabilidade a partir da ideia de que é a própria liberdade de pensar que a produz; destaca um processo que leva para a estabilidade, que aparece na forma de “saberes” rígidos e deslocados do estilo de pensamento, vigente em diversos processos de ensino, bem como associa este processo à instituição escolar; e por fim, defende o argumento segundo o qual a ativação do pensamento ocorre por meio da consciência da culturalidade dos saberes e também do contato com a diversidade, ou seja, com múltiplas formas de estruturar e criá-los, como já discutido no capítulo anterior.

Em busca de um modo de atuar que seja coerente com os pressupostos destacados anteriormente

[...] sobretudo a sala de aula deve ser um local de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas. (Morin, 2011, p.99)

Será que é possível colocar tudo isso em prática? Será que essas ideias são apenas teorias, sonhos, e não funcionam de verdade no “chão da sala de aula”, no “mundo real”? Seria possível estabelecer alguns aspectos que possam guiar a prática? Esta seção parte de alguns pontos descritos por Porena em suas obras, para aproximar da prática os argumentos discutidos anteriormente. Desse modo,

trata-se, a seguir, do que ele chama de círculo autogerador; da busca por um nível “de base”, acessível a todas as pessoas; do “operador metacultural” e do binômio análise-composição.

O círculo autogerador: diálogo

A ideia de *círculo autogerador*, como uma alternativa à simples exposição ou transferência de informações, é exposta por Porena por meio de sete enunciados; a consideração de cada um deles, que se encontra a seguir, trará os pormenores dessa proposta. O primeiro, que toma como base as antigas escolas de retórica (Porena, 2017a [1999], p.36, tradução nossa), sugere que cada participante esteja disposto a assumir o ponto de vista de qualquer outro, ainda que pelas razões consideradas no capítulo anterior, isso não seja totalmente possível.

Desse modo, salienta-se que não se trata de deixar o próprio ponto de vista e, sim, de um exercício temporário, que permita a consideração do esquema de argumentação que o outro constrói. Esta ideia é complementar ao segundo enunciado: “cada participante deve estar disposto a relativizar o próprio ponto de vista, reconduzindo-o ao(s) Universo(s) Cultural(is) Local(is) a que pertence(m)” (Porena, 2017a, p.35, tradução nossa).

O terceiro está formulado da seguinte maneira: “eventuais desníveis de competência não comportam automaticamente uma hierarquização dos pontos de vista” (Porena, 2017a, p.35, tradução nossa). Ao se considerar este item a partir dos argumentos levantados anteriormente, é possível perguntar: o que se configura como um “desnível de competência”, se não algo que se refere a um universo de significado (ou de prática) específico? Além disso, como se trata de uma discussão coletiva, o que garante que a pessoa que sabe menos não saiba mais acerca de algum outro assunto que tem alguma relação com a discussão? Essas questões já bastariam para que uma organização hierárquica, nesta proposta, não funcionasse. É possível, ainda, que alguém que não entenda muito a respeito do

assunto consiga ver as coisas de uma forma diferente, exatamente por causa dessa “falta de competência”, o que, certamente, enriquece a conversa.

O próximo aspecto levantado é o seguinte: “não se visa a procura de uma verdade *absoluta*, mas o confronto de verdades *relativas* associadas a pontos de vista (a UCLs) declarados” (Porena, 2017a, p.35, tradução nossa, grifos do autor).

Os próximos dois enunciados propostos são complementares: “visa-se a um regime não competitivo, mas sinérgico” (Porena, 2017a, p.35, tradução nossa) bem como “assume-se a hipótese de que o rendimento de uma *rede de cérebros*, caracterizada pela auto-geração, seja superior a soma dos rendimentos individuais dos seus componentes” (Porena, 2017a, p.35, tradução nossa).

Essa ideia está diretamente ligada ao último enunciado proposto por Porena: “também individualmente se assume a hipótese de que a projeção de um tal *sistema de rede* sobre um cérebro singular potencialize o seu rendimento” (Porena, 2017a, p.36, tradução nossa). A ênfase agora está no próprio indivíduo, que participa do *círculo autogerador* ou mesmo que se dispõe a enxergar o mundo a partir dos aspectos propostos por esse modo de atuar. Assim, o bom funcionamento desse processo depende, em larga medida, da disponibilidade de cada participante.

Soma-se a isso a ideia de que esta disponibilidade permite, como já considerado, que o ponto de vista diverso seja levado em consideração. É disso que trata a citação a seguir:

A apropriação recíproca de pontos de vista, de Universos Culturais Locais não coincidentes se reflete sobre o indivíduo, que se permite beneficiar por uma *rede de cérebros*, não só porque participa de fato de um *círculo autogerador*, mas também porque este último se projeta, por assim dizer, sobre o cérebro pessoal, modificando o aparato interno e abrindo (“desfechando”) alternativas das quais o *saber consolidado* bloqueia o acesso. (Porena, 2017a, p.40, tradução nossa)

“Azzeramento” dos conhecimentos específicos: em busca de um nível “de base”

O argumento de que se pode dizer tudo a todos, tratado anteriormente, traz em si a ideia de que existe um nível “de base”, isto é, uma forma de atuar e uma linguagem que permitam que isso aconteça. Gullone (2009), ao citar um trecho de Gino Stefani, chama atenção para a ênfase no racional, na lógica, que Porena imprime em suas propostas. Esse mesmo autor salienta, ainda, que a música, no trabalho “de base” descrito por Porena, não se diferencia de qualquer outro sistema como lógica comunicacional (Gullone, 2009, p.13), esta é uma das razões pela qual, com o passar do tempo, Porena e seus colaboradores experimentaram trabalhar em outros campos do conhecimento.

Na citação a seguir, Boris explicita o que entende por nível “de base”:

Entendemos alguma coisa não só acessível mas também possível de ser produzida por qualquer pessoa, graças aos instrumentos – sobretudo mentais – pelo fato, unicamente, de pertencer a espécie humana. [...] É, mais do que isso, uma simples indicação de método que privilegia o ‘pensar’, faculdade de todos, sobre o ‘saber’, patrimônio distribuído de maneira irregular. [...] Uma peculiaridade da prática cultural de base é a possibilidade de transferência dos seus elementos (mentais) de um âmbito disciplinar a outro. Na nossa experiência temos verificado essa possibilidade de transferência, sobretudo do musical ao visual, também ao gestual, ao comportamental e à comunicação verbal, até a extrema especificidade do pensamento matemático (que, além disso, através da lógica se relaciona ao pensamento *tout court*²). (Porena, 2017k, p.8, tradução nossa)

2 *Tout court*: do francês, sem haver nada mais a acrescentar, todo quanto – seria o pensamento em si.

Assim, em última análise, o que está em jogo é, novamente, o reconhecimento da humanidade de toda pessoa, isto é, da capacidade de pensar, que está presente em todos.

O operador (meta)cultural de base

O operador cultural de base, que posteriormente passou a ser chamado de operador metacultural, é considerado por Porena um personagem fundamental para a realização dos processos descritos anteriormente. Assinala-se que, da mesma forma que com os termos educação e ensino, ele evita a palavra professor. Assim, o operador metacultural, no contexto escolar, pode ser entendido como uma alternativa a esta função. Nas palavras a seguir, Boris lista sete modos de atuação que, de acordo com suas palavras, definiriam esta função:

1. Procurar não utilizar o princípio da autoridade, mesmo se a possui, seja no plano técnico ou por carisma pessoal;
2. Manter uma posição neutra a respeito das posições que emergem no círculo autogerador;
3. Exercitar as técnicas de relativização metacultural [...] e estimular esse exercício nos outros participantes;
4. Atentar para o equilíbrio do círculo quanto ao tempo e à frequência das intervenções;
5. Se o círculo convergir acentuadamente para um ponto, estimular a relativização metacultural;
6. Ter a disponibilidade e a competência psicológica necessária para promover a circulação do discurso, até mesmo com a presença de fortes obstáculos ideológicos;
7. Saber render-se conta do estilo de pensamento de cada um dos participantes e saber sintonizar-se com eles. (Porena, 2017f, p.XXIX, tradução nossa).

No que diz respeito ao “princípio da autoridade” que aparece no primeiro ponto, Porena completa:

Autoridade. Especialmente nos percursos educativos, o saber é um forte componente de autoridade e a autoridade uma forte garantia do saber. Os dois andam de acordo até a identificação. [...] a ‘prática cultural de base’, por nós experimentada há mais de trinta anos, tem, se não abolido, fortemente redimensionado a autoridade do operador cultural, diferenciando aos poucos do tradicional professor. (Porena, 2017K, p.125, tradução nossa)

Além disso, afirma que a pessoa que exerce essa função “encontra a perfeição quando não faz nada”, mas alerta: “[...] o operador que entra e não faz nada é a chegada” (Porena apud Gullone, 2009, p.30, tradução nossa), não o começo do trabalho, isto é, existe a necessidade de criar condições para que isso funcione, apresentar questionamentos, e acrescenta: “todo o caminho para chegar nisso é muito mais importante que a chegada” (Porena apud Gullone, 2009, p.25, tradução nossa). Assinala-se, aqui, uma semelhança com a ideia de que o professor precisa trabalhar para a própria extinção, defendida por Schafer, em *O ouvido pensante*, no capítulo intitulado *O rinoceronte na sala de aula* (Schafer, 2011, p.265-330).

É interessante considerar também as características que Rancière apresenta para o “mestre ignorante”, que complementam os aspectos considerados anteriormente:

Com efeito, são esses os dois atos fundamentais do mestre [ignorante]: ele interroga, provoca uma palavra, isto é, a manifestação de uma inteligência que se ignorava a si própria, ou se descuidava. Ele verifica que o trabalho dessa inteligência se faz com *atenção*, que essa palavra não diz *qualquer coisa* para se subtrair à coerção. Dir-se-á que, para isso, é preciso um mestre muito hábil e muito sábio? Ao contrário, a ciência do mestre sábio torna muito difícil para ele não *arrumar* o método. Conhecendo as respostas, suas perguntas para elas orientam naturalmente o aluno. (Rancière, 2020, p.51)

E acrescenta: “ensinar o que se ignora é simplesmente questionar sobre tudo que se ignora” (Rancière, 2020, p.53). Então, conclui: “o que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual à sua” (Rancière, 2020, p.64).

Análise-composição: o binômio que impulsiona a prática

Outro pilar do trabalho de Porena é o binômio análise-produção, formulado da seguinte maneira: “*Capire per fare – fare per capire*” (Porena, 2017a, p.63), isto é, entender para fazer e fazer para entender. Estão em jogo, portanto, dois modos de atuar que se retroalimentam: entender e fazer. Não se trata, então, de uma relação temporal de causa e consequência, algo como “entender primeiro para fazer depois”; pelo próprio caráter circular, as duas ações se misturam no tempo, de forma que o “fazer” e o “entender” estão sempre acontecendo e dependem um do outro.

A palavra ‘fazer’ pode ser entendida, aqui, como produção, composição ou mesmo trabalho prático relacionado à criatividade. Assim, fica evidente que Porena não propõe apenas um aprendizado teórico e, sim, um modo de lidar com o conhecimento que inclua a prática, ou seja, que permita que o estudante experimente e manipule o material – também no sentido figurado – que está trabalhando.

Ao falar dessa ideia, o autor escreve:

[...] não se limita genericamente a ‘estimular’, mas fornece ou indica também os instrumentos de produção. E o faz essencialmente através da análise. Que não para no [simples] “constatar” mas escava embaixo do dado observado e dele extrai os instrumentos (culturais) que o produziram e, embaixo destes, outros ainda e assim por diante, até ter disponível um instrumentário que não tenha sido ainda desfrutado plenamente. (Porena, 2017c, p.11, tradução nossa)

Da leitura dessas palavras, pode-se perceber que não se trata de um trabalho com criatividade que se fundamenta apenas no estímulo momentâneo ou em uma pretensa capacidade de produção espontânea e, sim, de uma proposta que se baseia no entendimento da relação entre as coisas, isto é, na investigação do modo como o objeto de análise foi produzido.

Assim, “analisar quer dizer distinguir as partes e colocá-las em relação entre si” (Porena, 2017c, p.23, tradução nossa). O trecho, a seguir, desenvolve esta afirmação:

Toda análise (também uma análise metacultural) é modulada culturalmente e, então, relativizável, nenhuma análise está em grau de restituir-nos o objeto real assim como é (posto que esta última expressão tenha sentido). Ou também: toda análise nos dá do objeto somente a sua imagem cultural, que o descreve como aparece no *universo cultural local* no qual o projeto analítico se inscreve. Além do mais: nenhuma imagem fornecida dos vários projetos analíticos é mais ‘verdadeira’ que outras, somente mais ‘funcional’ ao uso que queremos fazer dela. (Porena, 2017c, p.38, tradução nossa)

Algumas experiências realizadas recentemente que tomam como um dos fundamentos o pensamento de Porena

Passa-se, agora, a tratar de duas experiências que tomam como um dos fundamentos o pensamento de Porena. A primeira delas é uma pesquisa descrita por Pappalardo (2019), experiência realizada no contraturno escolar. A segunda, diz respeito às considerações feitas por Peluso (2022) acerca de sua atuação profissional. Salienta-se que, com essas considerações, alguns aspectos que já apareceram, tais como a ênfase no pensar e no coletivo, bem como o binômio análise-composição, serão desenvolvidos com mais detalhes.

Composizioni, Analisi Musicale e Tecnologia nella Scuola Primaria. I bambini compongono, raccontano, analizzano, riflettono (Pappalardo, 2019)

Nesse livro, que toma como um dos referenciais teóricos o pensamento de Boris Porena,³ o autor apresenta uma pesquisa-ação. A referida pesquisa foi desenvolvida no Conservatório Ottorino Respighi em parceria com o Istituto Comprensivo Giuseppe Giuliano, localizados em Latina (Lazio, Itália), e supervisionada por François Delalande. Foi realizada durante três meses, de outubro a dezembro de 2017 (10 encontros), com um grupo de 15 crianças de nove anos de idade (*quinta elementare*). Os estudantes foram divididos em dois subgrupos, com encontros semanais. O trabalho teve como foco o exercício da composição, por meio do tratamento de arquivos de áudio em um programa de computador. Trata-se de sons que foram colocados à disposição dos estudantes e outros que foram gravados durante os encontros.

No caso específico da pesquisa apresentada, utilizou-se o Audition 3.0, como *software* de edição. Além disso, Pappalardo indica que tem como um segundo foco, complementar ao primeiro, o desenvolvimento da análise das peças compostas. Assim, tal como no par composição/análise, que aparece como um dos pilares do pensamento de Porena, o autor dá ênfase para o diálogo entre os participantes do grupo e prevê que a análise é que leve para o desenvolvimento da atividade de compor. O subtítulo do livro, cuja tradução seria “as crianças compõem, descrevem, analisam, refletem”, já aponta para este aspecto. Pappalardo denomina esta metodologia de I.C.A.M.S (Informatica, Composizione, Analisi Musicale per la Scuola [Informática, composição, análise musical para a escola]). A obra inclui também diversos QR Codes, que levam para arquivos de áudio e vídeo cujo conteúdo é comentado no texto principal. São materiais de pesquisa que estão disponíveis para o leitor. Além disso, ele inclui

3 Destaca-se também que na dedicatória da obra aparece o nome de Boris Porena, junto com o de Giulio Flaminio Brunelli.

a transcrição de diálogos que ocorreram durante a pesquisa-ação entre os participantes do encontro, crianças e *operatore*.⁴

A citação a seguir traz um exemplo de transcrição:

Operador: quais eram as suas intenções, Tommaso, o que você queria fazer?

Tommaso: eu queria fazer uma canção.

Operador: e que canção você fez?

Tommaso: eu coloquei... [depois é interrompido porque se sobrepõem algumas vozes: solicito a atenção geral]

Operador: gente, Tommaso fez algo igual ou diferente de Lorenzo?

(alguns): diferente!

Operador: em que era diferente o que Tommaso fez?

Ivana: aquele instrumento que fazia BOOM, o bumbo.

Operador: o que tinha de muito diferente se comparado ao de Lorenzo?

Davide: era mais forte e menos triste.

Operador: menos triste por quê?

Davide: porque era mais [*representa com a mão uma certa rítmica*]... mais movimentada.

Operador: tinha, ainda, alguma coisa muito diferente se comparada com a música de Lorenzo...

Davide: os sons. [...]

[...]

Operador: correto, porque os sons escolhidos eram diferentes. Mas tinha um procedimento diferente do de Lorenzo. Tentem escutar só alguns segundos da composição de Tommaso. [*Reescuta-se alguns segundos. Convido-os a prestar atenção no movimento das partes (uma sobe e a outra desce). Faço uma breve exemplificação na lousa que infelizmente o vídeo não pegou, mas se pode intuir*

4 Escolheu-se manter o termo original, em italiano, porque não se trata exatamente da função de professor – aquele que ensina – mas de alguém que media a discussão entre os(as) estudantes, como já considerado anteriormente.

facilmente. Depois, pergunto a eles o que fazem os instrumentos na peça de Tommaso].

Tommaso: o de cima desce e o de baixo sobre. [Tommaso faz um aceno à sua construção sobre o multipista que desenharia um X, um caminho cruzado: infelizmente não valorizamos esta afirmação, seria útil dividi-la com o grupo].

Operador: então, Tommaso colocou também alguma outra coisa que faz a peça mais dinâmica e menos triste, como as meninas estavam representando com os gestos durante a escuta... são as batidas do bumbo: essas batidas eram esperadas, mas não se sabia quando chegariam [*menciono alguns exemplos e faço considerações sobre o tema da previsibilidade e da imprevisibilidade: as crianças estão muito atentas*]

Tommaso: não as coloquei sempre, em algumas partes deixei livre [as batidas], então sim... (Pappalardo, 2019, p.75, tradução nossa).

Dessa transcrição, podem-se destacar alguns aspectos importantes: o primeiro deles é que o operador procura estabelecer uma espécie de comparação entre a peça que se está analisando e a precedente, isto é, recorre a conversas e conclusões anteriores do grupo para que o trabalho se desenvolva. Além disso, ele formula as questões a partir de aspectos trazidos pelos próprios estudantes. Outro ponto relevante, complementar a este, é que são as crianças que fazem as afirmações; a fala do operador é composta, em sua maioria, de questões. Salienta-se, ainda, as interrogações acerca dos porquês, ou seja, o tempo todo o diálogo se desenvolve para que os estudantes pensem a respeito do que estão dizendo e fundamentem suas falas de alguma maneira.

Salienta-se, ainda, que essas questões, com foco nos estudantes, durante a pesquisa descrita, aparecem também nos formulários que os membros do grupo eram convidados a responder acerca de cada um dos encontros. Nesse formulário, aparecem campos como: “O que mais me interessou foi...; O que eu não gostei foi...; Eu aprendi...; Não entendi bem/não sei fazer bem...; Na próxima

vez eu precisaria de...”. Além disso, depois de cada um desses campos, aparece um “por que?”. Outro aspecto de relevância é que o formulário inclui questões a respeito das percepções e sentimentos que ocorreram antes, durante e depois da prática. Nesse momento, Pappalardo (2009, p.67) inclui como opções: “felicidade, serenidade, tristeza, nervosismo e raiva”, mas deixa a lista aberta com a expressão “outro...”.

Do exame da obra e do material audiovisual disponibilizado junto ao livro, destaca-se um conjunto de aspectos que podem servir para a criação de propostas didáticas que levem em conta a discussão apresentada aqui: (1) o modo de organização do grupo: todos têm a possibilidade de falar; (2) a função do *operatore* na construção da análise das peças feitas pelas crianças: alguém que resume o que foi dito e que formula questões; (3) o desenvolvimento da escuta crítica e, a partir dela, da compreensão e entendimento de outras peças musicais, tanto de colegas como de compositores consagrados; (4) a potencialidade da tecnologia, representada aqui pelo uso do computador e outros dispositivos que permitem que os sons sejam facilmente manipulados pelos estudantes, isto é, como facilitadora do alcance de um nível *di base*, acessível;⁵ (5) as implicações do trabalho com composição em sala de aula, já mencionadas anteriormente.

Dario Peluso e as aulas no Complesso Scolastico Seraphicum

Essa seção toma como fonte a entrevista feita com Dario Peluso em março de 2022 acerca das relações entre sua atuação, como professor do Complesso Scolastico Seraphicum, um Liceu Musical, e o pensamento de Boris Porena. Trata-se de uma escola privada,

5 Destaca-se que essa potencialidade da tecnologia é uma particularidade do trabalho de Pappalardo e que Porena não fala disso em sua obra. No entanto, o motivo pelo qual Pappalardo utiliza os instrumentos tecnológicos – facilitar, atingir um nível de base – é condizente com Porena.

localizada em Roma. Lá, Dario é responsável por duas disciplinas: Teoria, Analisi e Composizione e Tecnologia Musical.

Ao caracterizar o seu público e fazer referência ao papel do Liceu no contexto escolar italiano, ele afirma:

[...] o problema é que quando você tem 14 anos e chega ao liceu, pode ser: um jovem que acabou de decidir que gosta de música. Você pode ter feito a *scuola media*... te perguntam ‘o que você quer fazer?’ ... ‘Eu decidi que quero ser músico’. E faz [...]. Ou você é uma criança que talvez tenha começado a tocar com seis anos, sete... com catorze, você é muito bom, precisa escolher o liceu, escolhe o musical. E, então, você no primeiro ano, encontra jovens que tocam já quase como se fossem formados e outros que aprendem a ler as claves... juntos. É o meu caso. (Peluso, 2022, p.1, tradução nossa)

Peluso destaca também que, depois do Liceo, pode-se fazer tudo. Então, alguns estão dispostos a seguir a carreira de músico, outros pensam em fazer outras coisas no futuro. Além disso, alguns estudantes frequentam, junto com o liceu, um conservatório, que oferece cursos de vários níveis, não só superior.

Ao fazer referência à relação entre sua atuação e o pensamento de Porena, Peluso (2009) destaca o círculo autogerador e, portanto, a ideia de que o trabalho funciona melhor se for coletivo. Assim, o trabalho se dá em classe, as tarefas para casa não são imprescindíveis e funcionam apenas como revisão e aperfeiçoamento do que foi visto. No trecho a seguir, Dario comenta aspectos gerais de sua atuação e, em seguida, descreve uma cena na disciplina de Teoria, Análise e Composição:

Às vezes, quando explico, me coloco na lousa, pode ser que eu escreva um baixo... parto sempre do último ponto que fizemos. Então, o que eles sabem fazer, fazem eles mesmos. Depois, chega um ponto... e normalmente faço um baixo que cria um problema [...] o problema da aula. Chegamos ali e tentamos encarar a coisa. “O que sabemos?”, digo: “como você faria?”. “Faria assim...”.

“Mas, se faço assim, acontece isso”. “Então, o que podemos fazer?”. Dou um exemplo. Se eu quero explicar a modulação para um tom vizinho [...] faço um baixo em dó maior; em um certo ponto, coloco fa e sol. Começamos a pôr a harmonização e, depois, “que acorde eu ponho neste fá?”. “fá, lá, do”. É... mas não é fá, lá, dó, é fa. “É... mas não tem fa em dó maior”. “Hum! E então? O que pode ser?”. “Existe uma tonalidade que tem fa... qual?”. “Ré maior”. Poderia ser, não? “Se fosse ré maior, em algum lugar veríamos um do”. “Tem um do?”. “Não, não é ré maior”. Isto é, assim: perder tempo para que eles encontrem a ideia de modulação [...]. Essa coisa se chama modulação. Dou a informação no final, ou seja, quando eles já encontraram [...] eu guio, procurando valorizar as observações úteis... “Davide disse isso... pensemos um pouco... é útil ou não?” E, talvez, direcionando quando... porque a aula dura de uma a duas horas, então não tenho tempo infinito. Então, às vezes, procuro direcionar as perguntas para levar o discurso onde quero ir. [...] Além disso, não consigo nunca fazer uma hora completa de aula em silêncio onde se faz tudo, bem. Muitas vezes tem muito barulho, 10 ou 15 minutos, meia hora de concentração, 10 ou 15 minutos de conversa no fim. E é muito, muito eficaz, não tem problema, não é importante. (Peluso, 2022, p.6-7, tradução nossa)

Com isso, ele destaca a autonomia dos estudantes – eles mesmos fazem o que já sabem; seu papel na formulação de questões e criação de “problemas” a serem resolvidos; bem como sua escolha de dar informações técnicas, tais como a nomenclatura utilizada para modulação, como exemplo, depois que os próprios jovens chegaram ao conceito. Além disso, Peluso destaca também que esse trabalho requer tempo e cooperação dos estudantes, mas sem deixar de estar atento às possibilidades do contexto. Nesse sentido, é interessante o trecho em que ele diz que, às vezes, é necessário direcionar as questões, bem como quando descreve a dinâmica geral do encontro – algum tempo livre no início, meia hora de concentração e um pouco de confusão no final – e, acrescenta que é assim mesmo, não tem problema. No que diz respeito ao contexto, em outro momento da

entrevista, Peluso fala da quantidade de estudantes em cada encontro e conclui que essa dinâmica funciona bem, porque a sala não é composta por um número muito grande de pessoas. Outro ponto que ele destaca é que, durante essas atividades na lousa, “o exercício em si, é o exercício da lógica, do pensamento”. (Peluso, 2022, p.14, tradução nossa), por esta razão se esforça para que eles sejam o mais abstratos possível, de modo que se possa, depois, aplicar essas ideias na composição.

Nessa mesma disciplina, afirma Peluso, eles trabalham com análise da seguinte maneira:

Análise, ao contrário, fazemos sempre a partir da escuta. Então, primeiro escutamos uma peça e começamos a conversar. Começamos a falar da música sem termos musicais, ou seja... ‘isso que ouvimos, quanto tempo dura?’ ‘Dura até aqui’. ‘Como a chamamos?’. ‘A’. ‘Esta outra coisa é diferente, chamemos B’. Não falamos de notas, não falamos de harmonia, não falamos nada... falamos só de forma. E para o primeiro e segundo ano faço só análise formal, não fazemos análise harmônica, não fazemos análise estilística. Do terceiro ao quarto, começamos a análise harmônica logo depois da análise formal. No quinto fazemos também análise estilística. (Peluso, 2022, p.11, tradução nossa)

Novamente, aparece uma ênfase no coletivo e na ausência de termos musicais, pelo menos no início. Existe também um destaque para a escuta e para o trabalho com a lógica – separar em partes, estabelecer relações, trabalhar com semelhanças e diferenças etc.

Na disciplina de Tecnologia Musical, Peluso afirma que os estudantes fazem projetos diversos no computador; nessas situações, usam o Logic Pro X e o Musecore. São, em sua maioria, projetos individuais de composição que aplicam de alguma forma o que foi estudado na outra disciplina. Pergunto, então, “o que você diria que é projetar?”, ao que Dario responde:

Digamos... é antecipar o campo. Preparar o campo sobre o qual me moverei. O campo obviamente... falamos também do círculo análise composição... é a mesma atividade, então, no momento em que eu preparo o campo, estou também analisando, isto é, se eu faço o campo assim, implica que algumas coisas não posso fazer neste campo. Quero outras coisas? Talvez o campo não as contenha. Posso modificar o campo. Então, há uma relação contínua de preparação deste campo e reflexão. (Peluso, 2022, p.15-16, tradução nossa)

Trata-se, portanto, de uma conexão direta com a análise e com a teoria, já mencionada. O trecho a seguir traz mais detalhes a respeito de como esses projetos funcionam:

Quero fazer uma canção rock. Tudo bem. Como é feita a canção rock? Tem esses instrumentos... então, escolha os instrumentos... Depois, como é feita? Tem uma introdução, um *ritornello*, uma estrofe, estrofe e conclusão... Bem, quantos compassos são? Então começemos a preencher as caixas. E depois... qual instrumento tem qual função? Eles fazem sozinhos, digamos... quando começam, eu sigo muito e depois... eles fazem sozinhos... ouço o que eles fizeram e, depois de um certo período de tempo variável... eu não coloco prazo... digo: deixe-me ouvir uma peça terminada [...] o estudante quer fazer música para filme, então baixamos, talvez, uma cena e se faz a música para aquela cena. Tem um outro jovem que quer fazer canções para a discoteca... não tem problema, tratamos os sons, fazemos também mixagem.... isto é tecnologia musical. (Peluso, 2022, p.10-11, tradução nossa)

Ele comenta também que os estudantes que frequentam o conservatório costumam apresentar mais resistência para essas propostas e, às vezes, preferem apenas fazer transcrições de músicas no *Musescore*. De acordo com Peluso, isso ocorre, provavelmente, porque eles julgam as suas composições a partir de parâmetros complexos que veem no repertório que conhecem e tocam e, por isso, acabam ficando frustrados, enquanto os outros, trabalham tranquilamente.

Por fim, salienta-se que Peluso traz para a discussão uma comparação entre esse tipo de proposta e o que chama de didática tradicional:

[...] o problema é que os jovens saem da minha sala, vão para as outras aulas e fazem uma coisa completamente diferente e, então, não conseguem aproveitar bem o que fazem comigo. E, depois, o que acontece é que dizem: “os outros professores são muito chatos”, o que não é verdade. Isto é, os outros professores aplicam a didática que sabem aplicar, eu tive a sorte de poder fazer as coisas assim. (Peluso, 2022, p.18, tradução nossa)

E acrescenta,

Falta isso para muitos professores, isto é, a consciência do fato de que em um certo momento estamos refletindo sobre como pensamos, em outros renunciamos o refletir e estamos simplesmente dizendo coisas porque devemos dizer.... eu preciso por causa do programa.... é necessário prática... (Peluso, 2022, p.19, tradução nossa)

E, claro, prefere os momentos de reflexão, de trabalho com ênfase no pensar, não no saber.

Algumas considerações

De tudo o que foi tratado neste capítulo, talvez as características mais evidentes dessa discussão sejam a complexidade do tema e, com isso, as diversas ambiguidades decorrentes. Ficam evidentes também dois polos distintos de entendimento do processo de aprendizagem. O primeiro deles, do qual Porena claramente faz parte, apresenta a aprendizagem como algo heterogêneo e instável que acontece durante a experiência de relação com informações, modos de pensar e opiniões diversas. O outro, vê a aprendizagem como retenção de informações, representado pela “escola do saber”

de que fala Porena para fazer um contraste com o que defende, a “escola do pensar”.

É interessante destacar que isso parece não ser uma questão de época, em que um dos polos representa o “velho” e outro o “novo”; pelo contrário, mesmo na contemporaneidade, observa-se que esses discursos distintos seguem existindo. Isso vale também para a época em que Porena começou suas experiências, mais ou menos à mesma em que Paulo Freire trabalhava e escrevia seus livros e que, como se sabe, defendia, aqui no Brasil, uma educação libertária, ativa, a partir de uma crítica à educação bancária. Apesar disso, tanto na entrevista com Paola Bučan, como em algumas conversas a respeito do pensamento de Porena, aparece a ideia de que existia naqueles anos uma abertura maior para o tipo de proposta criada por ele.

Essa discussão aponta, ainda, para a ideia de que esses processos fazem parte da sociedade como um todo e, por isso, estão sujeitos a diversas forças e interesses, tais como o mercado e a vontade de manter os privilégios que a elite representa. No entanto, aponta também para a possibilidade de construção da aprendizagem como algo significativo, que ativa o pensamento e que atua na formação de cidadãos críticos, conscientes e com potencial para mudança.

INTERMEZZO 3

EXEMPLOS MUSICAIS

O sistema som-silêncio, n.2 – produção e controle do falado musical

O Animador Musical – AM – convida novamente o coro de participantes a produzir e controlar o “falado” musical. Se as dificuldades psicológicas ainda surgirem, AM aconselhará a leitura de textos diferentes (retalhos de jornal, livros de leitura, sinais na parede, etc.); ou, então, a recitação de brincadeiras faladas, poesias, elencos (dias da semana, meses etc.), fórmulas de cortesia, números etc. AM deve cuidar para que o falado seja efetivamente um falado e não se transforme em jaculatória e cantilena [...] isto é, conserve toda a variedade de entonação, a arrítmica vivacidade de conversas em um ambiente coletivo (pense-se em uma feira, uma estação etc.). Essencial é que os executores não percam de vista o gesto do AM – isto é, do diretor¹ – que poderá, em um momento qualquer, significar: “silêncio!” (por exemplo com um rápido gesto lateral dos antebraços). O silêncio deverá ser repentino e total, a fim de diferenciar-se nitidamente do falado.

(*Musica prima*: Porena, 2017n, p.23)

1 A proposta inicial é que o primeiro regente seja o “Animador Musical”, mas, posteriormente, o autor prevê que os outros participantes sejam convidados para desempenhar esta função.

10 coordenações para executantes e regente(s) n.4

Para três grupos de executantes e regente

Há três tipos de execução, cada um subdividido em dois subtipos. Por exemplo:

A

- a.1. risada contida e irregular (mais uma risadinha);
- a.2. leitura misturada e confusa (em voz baixa) de textos diferentes (de livros de leitura, de jornais etc.).

B

- b.1. tamborilamento rápido e irregular dos dedos sobre instrumento de pele ou madeira;
- b.2. aplauso arritmico e não muito forte.

C

- c.1. sustentação vocal em *boca chiusa*, sobre uma única nota;
- c.2. jaculatória indistinta e abafada sobre a mesma nota.

O regente combina com os executantes três gestos indicativos dos subtipos A, B e C (por exemplo, as letras correspondentes do alfabeto mudo) que serão executados com uma mão, e dois gestos indicativos dos subtipos (por exemplo, 1 dedo, 2 dedos), que serão indicados com a outra. Movimentos ascendentes e descendentes da mão poderão indicar pequenos crescendos e diminuendos; um gesto rápido dirigido para baixo poderá significar parar. O regente indicará a cada um dos três grupos o tipo e o subtipo de execução, alternando à sua vontade tipos, subtipos e silêncios (mas sempre com muita calma e levando em conta o tempo de reação dos executantes). Não é absolutamente necessário que, em todos os momentos, estejam representados todos os três tipos de execução. Um determinado subtipo poderá, por exemplo, destacar-se lentamente de um fundo

comum. Poderão, ainda, executar ao mesmo tempo (por parte dos grupos diversos) os dois subtipos de um mesmo tipo.

(*Kinder-Musik*, Porena, 2017m, p.100)

10 materiais para mais de dois executantes n.5

Para 6 a 12 instrumentos melódicos (ou vozes, boca chiusa) e um instrumento de teclado (piano, cravo, harmônio etc.).

Estabelece-se um âmbito de 6-12 semitons contíguos, determinando uma nota diferente para cada executante. Sorteia-se, em seguida, para cada um, uma série de durações diversas de 1 a 6, para uma duração total de $1+2+3+4+5+6=21$ unidades, distribuídas em sete compassos de $3/4$.² A primeira unidade de cada duração será ocupada pela nota assinalada, o restante por pausas.

[...]

Constrói-se, de tal modo, um certo número de períodos de sete compassos, ao início dos quais se terá um “nó” vertical de tantos semitons contíguos quantos forem os executantes. Estes “nós” serão postos em relevo por um *cluster* (formado pelas mesmas notas), executado em um instrumento de teclado (duração de duas semínimas ou pouco mais). No interior de cada período, o executante do instrumento de teclado distribuirá, improvisando arritmicamente, alguns (poucos) *clusters* de três ou quatro semitons (dedos ou punhos), sempre dentro do âmbito prefixado: execução pianíssimo e staccatíssimo. Poderá ser útil a utilização de um “marcador de compasso”, que indique os compassos e os ataques de cada período. O “contínuo” assim obtido poderá servir de fundo à leitura de um texto surrealista, ou de ficção científica.

(*Kinder-Musik*, Porena, 2017m, p.71)

2 Salienta-se que o uso do compasso $3/4$ serve, apenas, para facilitar a contagem, isto é, não estabelece uma relação hierárquica, de apoios, entre os tempos do compasso.

4

MÚSICA: ALGUMAS PARTICULARIDADES

A problemática escolhida para este capítulo refere-se às especificidades do trabalho com música, entendida, aqui, como prática voltada para o contexto formativo geral do indivíduo, a partir das ideias defendidas por Porena. Assim, as questões a seguir ilustram os eixos propostos: quais os aspectos que Porena escolhe como fundamentais no processo de aprendizagem da música? Como essas ideias estão estruturadas nas obras do autor? Qual a relação entre essas escolhas e os aspectos discutidos anteriormente?

A partir dessas questões, escolheu-se, como foco, as propostas presentes em *Kinder-Musik* e *Musica prima*, que reaparecem, de maneira resumida e atualizada, em *Esperienze musicali di base*. Esta escolha se deu porque essas obras apresentam uma discussão que tem como objetivo considerar o fazer musical como um todo e privilegiam a prática; sem eleger, de início, uma finalidade específica, dentro do campo da música, como é o caso, por exemplo, de *Per la composizione* e *Del comporre* (que se dedicam ao estudo da composição e têm como público inicial os estudantes do curso do Conservatório de Santa Cecília – Roma).

Salienta-se, mais uma vez, ainda a título de introdução deste capítulo, que o trabalho de Porena nasce das questões inerentes à música, mas, posteriormente, se expande para outros campos. A citação a seguir, que traz um depoimento do próprio autor, acrescenta detalhes a esta afirmação: “Talvez a minha ‘verdadeira’ profissão não

tenha sido a música, e esta tenha sido não mais que uma longa fase de treinamento do pensamento às suas prestações mais maduras. A música: um treinamento para o pensamento filosófico” (Porena, 2017m, p.XI, tradução nossa).

Logo a seguir, os editores das *Indagini metaculturali* acrescentam, na Introdução ao segundo volume da coleção, *Insedimento musicale*:

É inegável que a música tenha sido a área em que foi aberta, para Porena, uma série de interrogações para as quais ele procurou insistentemente dar respostas. Em consequência, a música se tornou lugar de partida de uma investigação que o conduziu à transferência sobre o campo do pensamento *tout court* dos instrumentos analíticos e composicionais que inicialmente estavam ali. (Amillategui; Peluso; Wehlmann apud Porena, 2017m, p.XI, tradução nossa)

***Kinder-Musik*: jogos, autonomia e tradições¹**

Essa obra, publicada pela primeira vez em 1973, traz como subtítulo: “música feita e para fazer, encontrada e para encontrar, escrita e para escrever, para jogo, para estudo ou, ainda, para nada; participantes, executantes, autores de 6 anos em diante” (Porena, 2017m, s.p., tradução nossa). Além disso, apresenta, como epígrafe, uma citação de Goethe, que reforça a referência à criança, presente no termo *Kinder* (também de forma metafórica): “os mais velhos não são ingênuos como se diz. Eles apenas nos acham, ainda, como verdadeiras crianças” (Porena, 2017m, s.p., tradução nossa). Apenas essas palavras já apontam para a riqueza de possibilidades que a obra traz e, mais do que isso, indicam o caráter aberto, inventivo,

1 Como já considerado na Introdução, esta obra foi a “porta de entrada” para a realização desta pesquisa, isto é, a partir do contato e posterior estudo das propostas presentes em *Kinder-Musik*, única obra de Porena conhecida por mim naquele momento, que se constatou a riqueza de possibilidades que o pensamento do autor oferecia e também a importância que a discussão dessas ideias poderia adquirir no que diz respeito à pesquisa em Educação Musical.

participativo e mutável que o autor prevê, desde o início, para o texto.² Observa-se também que, ao fazer referência ao universo infantil, Porena aponta para um modo de lidar com as propostas musicais presentes na obra que privilegiam o jogo, a brincadeira e a inventividade.

Como já considerado no primeiro capítulo, *Kinder-Musik* foi escrito antes das experiências musicais chamadas “de base”, propriamente ditas, mas já apresenta indícios do interesse do autor para o trabalho assim denominado e para o universo infantil. Na citação a seguir, escrita em 2008 – 35 anos depois da finalização da obra – Porena comenta a importância do texto e traz mais detalhes a respeito de sua relação com as experiências posteriores:

Há muitos anos, relatei esses dois versos [de Goethe] na primeira página de uma coleção didática (*Kinder-Musik*) – que, no entanto, não tem nada de didático e é apenas uma ‘composição’ – uma coleção que hoje me parece um pouco como o prólogo da aventura do Centro Metacultural, originalmente Centro de Pesquisa e Experimentação ‘*Musica in Sabina*’. É precisamente em contato com o pensamento infantil que redescobri o prazer de pensar e comunicar este pensamento aos outros. (Porena, 2017k, p. 59, tradução nossa)

Como relatam as palavras do subtítulo da obra, as composições do volume não são obras fechadas, em que cada ação já está previamente determinada; pelo contrário, são propostas abertas em que se apresenta uma gama imensa de possibilidades criativas que dialogam com diversos aspectos e características da música de vários períodos históricos e contextos, sem deixarem, no entanto, de serem composições.

O esquema a seguir (Quadro 8), mostra o Sumário de *Kinder-Musik* e, assim, apresenta o modo como o material está organizado:

2 A palavra texto, aqui, refere-se tanto a textos “verbais”, como a peças/trechos de partitura (dos mais variados tipos).

Quadro 8 – Sumário geral de *Kinder-Musik*

Coleção	Interlúdio
10 Jogos a dois	I
10 Exercícios de emissão vocal	II
10 Materiais para mais de dois executores	III
10 Coordenações	IV
10 Encontros de percussão	V
10 Utilizações heterodoxas	VI
10 Projetos Ambiciosos	

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017m).

Os itens nomeados como “coleções” apresentam projetos dos mais variados tipos e estão separados por categorias e números de participantes – de maneira geral, esse número aumenta conforme o livro vai avançando, se considerada uma leitura linear, que vai do início ao fim. Já os interlúdios apresentam um retrato da inventividade do próprio autor. Essas seções trazem partituras já prontas, escritas nos mais variados estilos, mas, é interessante reiterar, o caráter aberto, mutável e adaptável que Porena imprime nesta obra também serve para esses blocos.

Nos quadros a seguir, encontra-se uma descrição das particularidades da obra, separadas por categorias. Salienta-se que, além de indicar os principais aspectos estruturais do referido trabalho, procura-se também apresentar uma lista de possibilidades que podem entrar em jogo na realização de propostas inspiradas neste livro. Assim, essa tabela pode servir também como ponto de partida para novas invenções, já previstas pelo autor, com algumas dessas características ou com outras que delas podem derivar:

Do ponto de vista das alturas – notas, melodias, harmonias e outras manipulações

Quadro 9 – Características de *Kinder-Musik* – alturas

Uso dos 12 semitons de uma escala cromática, de modo a formar uma obra do-decafônica (p.66)

Modos diferentes – escalas com semitons em lugares diversos (p.69)

Baixo contínuo, com números que se referem a harmonia a ser “realizada” por um instrumento de teclado (p.73)

Inserção de notas de passagem (p.76)

Acréscimo de ornamentos (p.113)

Uma música monódica ou polifônica qualquer, não contrapontística (p.104)

Escala pentatônica (p.119-120, 169)

Escala diatônica (p.169)

Placas dos xilofones e metalofones embaralhadas (p.126, 128)

Distribuição de notas ou intervalos à vontade (p.127-128)

Jogo de dados para determinar a sequência de alturas (p.127)

Tríades sem afinidade tonal (p.168, 170)

Um som – uma altura – que passa por diversos instrumentos, vozes e tipos de execução. (p.210-211)

A melodia original deve ser entoada por todo coro. À medida que a execução procede, as notas individuais que compõem as melodias (ou partem desta) devem ser ‘paradas’ e mantidas (pp súbito!) pelas frações individuais do coro (ou, se o coro é pequeno, por ‘solistas’), até formar um *cluster* diatônico de fundo, sobre o qual prossegue normalmente o canto articulado. (p.204)

[...] ‘fundo’ coral constituído de uma miríade de pontos entoados, isto é, de um conjunto arritmico e casual, de vogais em *stacatto*, emersas das individuais vocalizações sobre as correspondentes notas da melodia, livremente escolhidas e permutadas. (p.205)

Som móvel, contínuo *glissando* ascendente ou descendente. (p.204)

Uso de intervalos menores que um semitom (p.97)

[...] fragmentos de músicas conhecidas [...] sem algum ordenamento rítmico ou tonal. (p.133)

Acerca do ritmo – polirritmia, regularidade e irregularidade

Quadro 10 – Características de *Kinder-Musik* – ritmo

Variantes rítmicas sobre a mesma sequência de notas (p.75-76, 113)

Seriação rítmica (p.77)

A segunda e a terceira voz (sobre mi e ré, respectivamente) entram em um ponto qualquer da primeira (não necessariamente no início do compasso) (p.93)

Os diretores dos grupos 1 e 2 regem de acordo com unidades de tempo diferentes (p.106)

Composição, sobre o mesmo ritmo, do texto de uma segunda estrofe. Utilização, para tal fim, das sílabas contidas na primeira estrofe, que podem ser livremente permutadas ou até variadas, sempre, porém, dentro do âmbito proposto de fonemas (p.118)

Duração, em pulsações, determinadas pelo dado. (p.126)

Percussão arrítmica (p.128, 133 [formando um *continuum*])

Acerca de 3 solistas: estes serão de tudo arrítmicos, desordenados e fantasiosos (p.132)

Nota longa x nota curta (staccato) (p.127, 1º jogo a 2)

Variações de velocidade (p.160)

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017m).

Dinâmica – intensidade

Quadro 11 – Características de *Kinder-Musik* – dinâmica

Acompanhamento de uma linha de dinâmica livremente composta, na qual se inserem também momentos de silêncio (p.130-131)

Regente improvisador: rege a dinâmica com movimento dos braços – para cima e para baixo (p.100, 134, 135, 163, 171)

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017m).

Gestos e decisões do maestro/diretor – função alternada entre os próprios participantes das propostas

Quadro 12 – Características de *Kinder-Musik* – gestos

Mãos paralelas ao chão que controlam alturas (até meio tom), subindo ou descendo em movimentos independentes – cada mão controla um coro. (p.97)

Duas possibilidades de som (palmas voltadas para o chão ou na vertical) (p.98)

Regente escolhe o grupo que vai tocar – os braços, abrindo ou fechando, determinam o setor do semicírculo que toca. (p.98, 134);

Rotação de braço (0° , $+90^\circ$, -90°) – três possibilidades de altura – notas longas (p.99)

Mão fechada ou mão aberta – cantar com a boca aberta ou fechada; (p.99)

Gestos previamente combinados – quaisquer (p.100, 132, 133, 136, 162, 170, 171)

Nº de dedos escolhe um modo de execução (p.108, 134, 135, 136)

Movimentos de mãos ou braços, para cima ou para baixo, indicam variações de dinâmica – intensidade (p.100, 134, 135, 163, 171)

Indicação das unidades de tempo (p.106, 132)

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017m).

Reações

Quadro 13 – Características de *Kinder-Musik* – reações

Grupo 1: Permanece indiferente às intervenções do grupo 2 (p.103, 105)

Reação como resposta (complementar ou de contraste) – com combinação de modos diversos de reação (p.103, 162, 165)

Reforço à intervenção do outro grupo (p.105)

Suspensão da execução (p. 105)

Aumento ou diminuição da dinâmica (p. 107)

“Contradição” (p. 159 [a música tocada no rádio com variações de dinâmica ou ritmo – presença/ausência], 163, 166 [contestação])

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017m).

Indicação de imagens, sentimentos ou personagens históricos – com possíveis propostas de texto

Quadro 14 – Características de *Kinder-Musik* – imagens, sentimentos ou personagens, com propostas de texto

O *continuum* formado pode servir de apoio para a leitura de um texto de ficção científica ou surrealista (p. 71)

Execução de um texto popular medieval (p. 72, 209)

Busca de efeito cômico (p. 105, 160)

Efeito de paródia (p. 208)

Utilização de uma composição monódica ou a mais vozes (mas não contrapontística) de uma certa gravidade e importância, por exemplo um hino, um coral, que seja perfeitamente conhecida por todos os executores (p. 108)

Execução de uma marcha conhecida por todos – vocal ou instrumental (p. 131, 138 [fragmentos]); “[...] fragmentos de músicas conhecidas (marchas, danças, canções populares etc.)” (p. 133, 165); (p. 208)

Batalha Rítmico Naval (p. 137)

Mao Tse Tung – Maocantata (p. 189-193)

Lutero [Ein feste Burg ist unser Gott] (p. 181-183)

Composição sacra – texto litúrgico (p. 204)

Um conjunto de textos de várias naturezas, que permitam, ou por contraste ou por afinidade, uma recíproca integração. (p. 206)

Um texto literário, um conto de ficção científica ou uma crônica (romana, am-brosiana, bizantina, mas também, luterana, anglicana, valdese etc. ou de outra religião) (p. 203)

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017m).

Referências a outras culturas

Quadro 15 – Características de *Kinder-Musik* – referências a outras culturas

Ketjak Balinês (p. 45)

Grito dos indianos (com a mão em frente da boca) (p. 46)

Ugarit (p. 93)

Babilônico (p. 94)

Sumério (p. 94)

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017m).

Referências (diretas e indiretas) a estilos da música ocidental

Quadro 16 – Características de *Kinder-Musik* – outras referências

Canto gregoriano (p. 39, 175)
Composição medieval (p. 167)
Cânones (p. 17, 30, 42, 43, 57, 81 a 89, 94, 99, 138, 177 e 205)
Polifonia coral (p. 178, 195 [<i>madrigaletto</i>])
Coral Luterano (p. 181-183)
Dodecafonismo (p. 66)
Contrapontos (p. 113-114)
Moteto (p. 115-116)
Fuga e Mini Fuga (p. 119-122)
Missa – <i>Kyrie</i> ; <i>Gloria</i> [<i>organum</i> a duas vozes], <i>Credo</i> ; <i>Sanctus</i> ; <i>Agnus Dei</i> (p. 175-179)
Música de Vanguarda (p. 161 [pode ser eletrônica]; 163 [eletrônica ou concreta], 165, 166)
Composição moderna ou contemporânea [não eletrônica] (p. 167)
Período barroco (p. 161, 165)
Período Clássico (p. 161)
Música Romântica (p. 165)
<i>happening</i> (p. 214)
Musica leggera (p. 166)
Música sacra (responsorial, antifônica, salmo etc.) (p. 204)

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017m).

Possibilidades de emissão do som (usuais ou não) para alguns grupos de instrumento e para a voz

Além das características musicais propriamente ditas, explicitadas nos quadros anteriores, *Kinder-Musik* apresenta também uma variedade de possibilidades específicas de emissão (usuais ou não) para alguns grupos de instrumento e para a voz. Essas características estão retratadas a seguir.

Quadro 17 – Acerca dos recursos (instrumentais, vocais e outros)

Flautas doces	Sons usuais (p. 104)
	Dedos que se movem rapidamente no registro agudo (p. 104)
	<i>Frullato</i> (p. 104)
Instrumentos melódicos (de sopro e de arco)	Sons usuais (p. 108)
	Sons deformados (assobios, rangidos, sons mastigados, harmônicos, <i>ponticello</i> , glissandos) (p. 108, 132)
	Arco ou dedos sobre o instrumento (p. 108)
Instrumentos de arco	Rápido glissando para cima e para baixo em posição aguda. (p. 104)
	Arco sul <i>ponticello</i> (p. 104)
	Arco batido na parte de trás do instrumento (p. 104)
	Quintas com corda solta (quaisquer), <i>cres.</i> e <i>dim.</i> à vontade (p. 129)
Instrumento de teclado ou piano	Forma usual (p. 33-35, 61, 102)
	Executar o baixo contínuo (de acordo com os números da partitura) (p. 73)
	<i>Clusters</i> ou cachos de notas com a mão fechada (p. 53, 71, 103)
	Pesquisa aos instrumentos de modos não usuais de tocar – criação de um repertório de possibilidades (p.136)
Instrumentos de percussão	Percussão (p. 77; p.106; p.108)
	Fricção (p. 108)
	Xilofones e Metalofones: repetição de notas 5,7,9,11 [um número para cada executante] (p. 125)
	Separação em pele, metal e madeira (p. 130)
	Material de base: golpes rápidos e ligeiros (preferencialmente dedos) em livre, arritmica sucessão, tais que formem um formicolio contínuo, somente perceptível (ppp) (p. 133)
Voz	Canto usual (p. 99, 108, 125 [junto com algumas notas dos xilofones])
	Canto nasalizado (p. 108)
	“Pronúncia à vontade, mas anasalada, à francesa” (p. 117)
	Boca <i>chiusa</i> (p. 99, 127)

Voz	Risada contida e irregular (p. 100, 106, 108)
	Leitura arritmica, promiscua e confusa (p. 100, 106, 108, 204)
	Fonemas extraídos de um livro de ornitologia (p. 175)
	Canto de melodia, variando os outros parâmetros sonoros que não a altura (p. 205)
Outros	Batidas em uma superfície qualquer de madeira (p. 42, 43, 46, 47, 77, 135)
	Aplauso arritmico (p. 108)
	Metrônomo de cores ou cronômetro (p. 161)
	Rádio (p. 159, 162, 163, 166)
	Gravador (p. 160 [distorcer os sons com o microfone], 161 [separar fragmentos da música original], 164, 165, 166, 168, 170)
	Toca discos (p. 161, 162, 163, 165, 166)
	Objetos variados (p. 134, 135, 163)
	Para objetos variados: “Cada executante escolhe um objeto ressonante diferente (caixa, caixinha, madeira do banco, panela, copo, papel, etc.) e outro, com o qual possa produzir som (percuti-lo, friccióná-lo)” (p. 135)
	Sequência gestual ou coreográfica (p. 203)

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017m).

Além dessas, Porena inclui também outras possibilidades de interação com a voz falada. A citação a seguir traz uma lista, indicada pelo autor:

- leitura de um diálogo (de um conjunto de fragmentos dialogados) obtidos de um livro (ou livros) de aventura ou de ficção científica;
- leitura alternada de breves diálogos ou piadas obtidas de quadrinhos ou de tirinhas de boa qualidade;
- leitura de um texto poético notável intercalado com um comentário a outro texto;
- leitura coral de um texto obtido por decomposição e sucessiva recomposição arbitrária de um trecho literário notável, ou de um artigo de jornal, ou de uma coleção de provérbios;

- leitura de um texto qualquer acompanhada da leitura do mesmo texto de trás para frente (*a ritroso*);
- leitura de textos diferentes;
- leitura contrapontística de uma coleção de preceitos e do mesmo direcionada para o negativo;
- leitura contrapontística de um texto escolar ou de uma receita de cozinha;
- leitura (representação) de um texto teatral já existente ou inventado etc. (Porena, 2017m, p.206, tradução nossa).

***Kinder-Musik*: abertura de possibilidades**

Outra característica da obra é que, no decorrer das propostas, Porena aponta para diversos modos de interagir e criar música. Algumas vezes, a instrução é jogar dados, outras, sortear cartas para fazer uma sequência numérica. Há também a possibilidade de construir coletivamente um plano de execução, seguir as improvisações de um ou mais regentes, responder a estímulos dos outros participantes de várias maneiras e também de ler e executar o que está proposto nas partituras apresentadas (sempre com a possibilidade de adaptações e mudanças posteriores, concordadas pelo grupo).

Por fim, destaca-se que, em vários momentos, aparecem comentários que indicam um cuidado com a escuta. Não são poucas as vezes em que o autor pede movimentos calmos do regente e afirma ser necessário esperar o tempo de reação dos participantes. Além disso, as intensidades mais pedidas são piano e pianíssimo, o que também tem uma relação direta com essa ênfase na escuta.

Música primeira ou experiências musicais de base

A denominação deste subitem contém a tradução do título das duas obras aqui consideradas, conectadas pela conjunção “ou”,

que foi tomada para salientar a complementaridade das duas expressões, isto é, para dizer que se trata de duas denominações referentes ao mesmo tipo de proposta, apesar de serem textos de épocas diferentes da produção do autor – *Musica prima* é de 1979, enquanto *Esperienze musicali di base* foi lançado em 2003. Esses títulos referem-se, portanto, à expressão “de base”, já considerada no capítulo anterior.

***Musica prima*: estrutura da obra e contextualização**

A citação a seguir, dos editores das *Indagini metaculturali*, extraída da Introdução à edição mais recente de *Musica prima*, oferece outros detalhes a respeito do contexto deste livro:

Escrito no final dos anos setenta, logo depois de *Musica-Società*, *Musica prima* (1978)³ é, talvez, o texto didático de Porena de maior difusão e notoriedade. Baseia-se parcialmente em um trabalho precedente, intitulado *La musica nella scuola dell'obbligo* (*Pro Musica Studium*, editado por Domenico Cieri, Roma 1975); comparado a este, no entanto, dá um salto conceitual significativo, passando de texto orientado a objetivos ainda fundamentalmente escolares, à reflexão sobre o pensamento musical e as oportunidades educacionais que isso oferece, tornando-o o fundamento do futuro das experiências musicais de base. (Palavra dos Editores da obra In Porena, 2017e, p.XII e XIII, tradução nossa)

No que diz respeito às características estruturais da obra, trata-se de uma proposta que tem como escolha principal, para a ‘atividade de base’, a prática de composição – palavra, aqui, entendida em sentido amplo. Ainda na apresentação do texto – seção “como usar este livro” – Porena indica duas tabelas que serviriam para orientar uma possível divisão por séries dos aspectos tratados na

3 No índice da Coleção, aparece 1979 como ano de publicação.

obra; uma delas pode servir também como sumário dos assuntos que serão tratados por ele. Ressalte-se que em mais de uma passagem do texto, Boris afirma que se trata apenas de uma sugestão e que o professor – ou o grupo que for fazer o programa da escola – precisa ficar atento a fatores específicos do contexto da escola e dos estudantes que a frequentam.

Os termos “composição codificada” (Porena, 2017e, p.129-227) e “composição informal” (Porena, 2017e, p.19-112) referem-se, respectivamente, ao trabalho com as notas – neste caso, frequências do sistema temperado – e a manipulação de outras sonoridades – ruídos, sons do ambiente, sons sem altura definida etc. Não se trata, no entanto, de valorizar uma prática em detrimento da outra, ou de usar uma delas como preparação para a outra; pelo contrário, assume-se que são apenas duas possibilidades diferentes de trabalho e que, por essa razão, lançam luz a aspectos diversos e, assim, podem ser tomadas como complementares e trabalhadas simultaneamente.

Quadro 18 – Organização geral dos conteúdos apresentados (8 anos)

Tabela 1 (8 anos)	
Primeiro ciclo (2 primeiros anos)	
O sistema som-silêncio (falado-silêncio): execução, direção (todos, alternadamente); controle das durações, gráficos de improvisação; gráficos de execução; análises, discussões; a dinâmica e suas variações; [...]; falado, jaculatória, sussurros, sons, barulhos [<i>rumori</i>], na experiência cotidiana (duração 4-6 meses) [...]	
Música não codificada (informal)	Música <i>codificada</i> (as notas)
O primeiro repertório [...]: análises do alfabeto; transformações; improvisações a um e dois coros; partituras simples para um coro (primeiro sem, depois com eixos temporais). [...]	Exercícios de respiração; exercícios rítmicos; a entoação vocal: uma altura única, dois, três sons contíguos; flauta doce: exercícios de emissão, progressiva ampliação do âmbito tonal; a composição: sequências improvisadas e escritas de duas, três notas sem indicações de valor, depois, progressivamente, com os valores 1-4; análise de tipos formais simples /A B A e similares;/ uso e não uso da pulsação [...]

Tabela 1 (8 anos)

Segundo Ciclo (3 anos)

Música não codificada (informal)	Música <i>codificada</i> (as notas)
Extensão das análises e da prática (improvisação, composição, execução) [...]; partituras particulares; observações concomitantes a respeito de sons [<i>suoni e rumori</i>] na experiência cotidiana; análises auditivas dos ambientes; invenção de sons, construção de instrumentos etc.; integração de sons, gestos, palavras, projetos teatrais, dramatizações.	Progressiva aquisição, auditiva e de execução (canto e flauta doce); análise do campo diatônico e de seus intervalos; exercícios rítmicos; improvisações e composições escritas de sequências melódicas; realização de fórmulas de composição a mais níveis; análises de monodias simples – populares, gregorianas etc. [...].

Terceiro ciclo (3 anos)

(já na média inferior e em maior grau na superior, o presente texto pode se tornar assunto de estudo e discussão [*Musica prima*]).

Primeiras indagações (reflexões, discussões) sobre música, o seu funcionamento comunicacional e o seu uso na sociedade. O material (os materiais), os critérios lógicos elementares, a composição como processo:

- escuta musical (passiva, ativa); análise auditiva e análise da partitura;
- tipologia musical em relação ao uso social (música clássica, *leggera*, *pop*, *folk*, *jazz*);
- tipologia em relação à época histórica (exemplos de música medieval, renascentista, barroca, clássica, romântica, contemporânea);
- tipologia com relação à fonte sonora (os instrumentos e seus timbres, classificação por famílias, grupos; complexos instrumentais; a orquestra; os sons eletrônicos e concretos; concertos nas escolas)

Música não codificada (informal)	Música <i>codificada</i> (as notas)
Aprofundamento analítico-compositivo dos diversos materiais e dos seus usos; o sinal (motivado, não motivado ⁴), a codificação; partituras complexas, polícorais; problemas de integração; modos de integração na prática da improvisação; pesquisas de onomatopeias (na linguagem falada, nos quadrinhos etc.), sobre ênfases e suas conotações, sobre os modos de fonação que distinguem os dialetos etc. [...].	Teoria e prática dos campos diatônicos (Ø, 1, 2, e b) e dos seus modos, além de alguns campos “defeituosos” e alterados, eventualmente do campo cromático total; ritmos, métricas variáveis, constantes; estruturas melódicas complexas [...]; composição a duas vozes (nota pedal, movimentos paralelos, contrários até a independência das vozes; programação e controle vertical dos intervalos). [...].

4 Sinais motivados e não motivados: nas páginas 78 e 79 de *Musica Prima*, encontra-se uma explicação referente ao uso desses termos. Nas palavras de Porena: “Un simbolo si dice ‘motivato’ quando fra la sua struttura e quella dell’oggetto o del processo simboleggiato esiste un rapporto di somiglianza o analogia” [um símbolo diz-se ‘motivado’ quanto entre a sua estrutura e a do objeto ou do processo

Tabela 1 (8 anos)

Experimentos de integração entre sons codificados e não codificados. Integração com palavra e gesto: teatro musical.

Nota: a prática musical, alternando vários tipos, será possivelmente cotidiana (15-30 minutos) nos primeiros ciclos; nos seguintes será regulada pelos horários vigentes.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Porena (2017e, p.14-15).

A partir da leitura desta tabela, a estrutura da obra já começa a se mostrar. Além disso, a seguir, encontra-se um resumo dos principais aspectos considerados em cada uma das cinco partes em que Porena divide o texto e também acerca da Antologia, que aparece ao final do livro. As principais tarefas propostas para os participantes são: compor, improvisar, grafar, tocar um instrumento, cantar e analisar peças compostas por outros colegas ou trazidas por alguém. Existe uma ênfase no trabalho coletivo, que inclui discussões e alternância de papéis (regente, executante, compositor etc.). As palavras a seguir reforçam algumas dessas características, referentes à proposta do livro: a música, “não tanto vai ser ‘ensinada’, mas deriva de uma pesquisa coletiva sobre o modo de fixar, de qualquer modo, as características essenciais de uma experiência, para repeti-la, verificá-la, analisá-la, entre outras ações.” (Porena, 2017e, p.26).

O Sistema Som-silêncio

O que é proposto nesta seção refere-se a um sistema binário de presença e ausência de som (0 e 1, sim e não, portanto, som e não-som). No entanto, Porena deixa claro que não se trata de ausência absoluta de som e, sim que, com esta proposta, “se distinguem, então, os sons ‘pertinentes’ à experiência musical em curso (sucessão

simbolizado existe uma relação de semelhança ou de analogia” (Porena, 2017e, p.78, tradução nossa). Assim, se para uma palma, desenha-se uma mão, trata-se de um símbolo ‘motivado’, se, por outro lado, escolhe-se um círculo para representar esta mesma palma, pode-se dizer que, nesta perspectiva, esse círculo é um ‘símbolo não motivado’, uma vez que faz referência à uma escolha convencional, sem relação direta de analogia.

falada – silêncio) daqueles que não o são”. Ainda tratando dessa ideia, o autor complementa suas considerações a respeito do “não-som” e afirma: “a escuta do silêncio poderá dar ocasião para uma análise ‘acústica’ do ambiente (revelação dos sons, normais e excepcionais, e das relativas fontes)” (Porena, 2017e, p.23, tradução nossa).

Outra característica dessa seção é que, nesse caso, a presença de som é sinônimo de uso da voz, sobretudo de sons “falados”. Diz Boris que muito frequentemente o som falado é considerado a mais normal de todas as atividades sonoras (Porena, 2017e, p.20). Este som a que Porena se refere não dá ênfase para o significados das palavras, isto é, trata a fala como objeto musical/sonoro. Então, adverte o autor, é importante: “atenção para que o som falado se inicie e se interrompa (termine) exatamente ao sinal do regente (reduzindo ao mínimo a inércia dos reflexos)” (Porena, 2017e, p.22, tradução nossa).

Observa-se, ainda, que, junto com o sistema de presença/ausência de som, inclui-se, algumas vezes, uma régua de segundos, no processo de notação; a sobreposição de sequências – denominadas de “composições policorais” (Porena, 2017e, p.36) –; a análise das relações horizontais e verticais, bem como o uso de dinâmicas (contrastes – forte/piano – e transições – crescendos e diminuendos).

Existe, ainda, em alguns momentos, uma indicação para que a frequência (altura) dos sons seja estabilizada, ou seja, que a presença de som se transforme em uma nota *tenuta* – qualquer e, se for o caso, diferente da dos outros participantes, nesse momento. Esse tipo de trabalho é considerado também no início do estudo das notas (notação tradicional), mas, como já apontado, preparar para uma prática posterior não é a única função dessa seção da obra.

Composição

Logo depois de apresentar o sistema som/silêncio, Porena dedica um bloco do livro para fazer algumas considerações a respeito do termo ‘composição’, da forma como é usado na obra, e, assim, dá mais detalhes acerca do projeto proposto. A citação a seguir comenta a palavra que dá nome a este item:

[...] “composição” como aqui o entendemos, compreende “improvisação” (composição improvisada) e subentende “análise” e “execução” como momentos de verificação. Em particular, portanto, a prática da execução (vocal e instrumental) deve ser iniciada contemporaneamente à atividade de composição. Para o estudo dos instrumentos e do canto, consultem-se os métodos em uso. (Porena, 2017e, p.54, tradução nossa)

Desse modo, fica evidente que o termo é tomado de maneira ampla e inclui esses outros aspectos citados. Além disso, entende-se que essas escolhas têm uma implicação no modo de ver o trabalho com música, dentro do que são denominadas situações “de base”.

Outro aspecto apontado por Porena neste item está descrito nas palavras a seguir:

A pesquisa, escolha e classificação dos sons e ruídos é fase operativa essencial em toda atividade de composição com os sons não codificados [...]. Com a dupla prática de composição aqui proposta, os participantes poderão experimentar duas condições iniciais opostas: ausência de uma convenção social, sua pesquisa e definição coletiva; aquisição de um sistema selecionado pela cultura (dominante). Ambas as condições iniciais e as vias que incluem são provavelmente essenciais para uma “experiência cultural de base”. (Porena, 2017e, p.59, tradução nossa)

Aparece, ainda, como outro aspecto que caracteriza a proposta desta obra, uma ênfase para o trabalho com “critérios analíticos fundamentais”, como pontos que dão suporte às práticas indicadas – termos citados por Porena: identidade; semelhança; oposição; gradação; continuidade/descontinuidade; adição; integração; constituição de níveis (ordens) de integração; estruturas e processos.

A composição de sons não-codificados

Como já indicado, a denominação “sons não codificados” refere-se ao trabalho com frequências indefinidas ou não entendidas como tons musicais pelo sistema tonal. Assim, estimula-se, nesse item, da mesma forma que no sistema som-silêncio, um processo de classificação e criação de uma notação para esses sons, isto é, está em jogo, aqui, a própria codificação.

Este bloco é dividido em quatro tipos de “repertório”, conforme a descrição que se segue:

1º repertório – sons alfabéticos: prolongáveis, não prolongáveis; com componente vocálico, sem componente vocálico. Um tipo de som, vários tipos, sons diferentes executados simultaneamente e transformações (Ex.: $a \rightarrow m \rightarrow v$).

2º repertório – sons vocais não alfabéticos; sons obtidos com as mãos e os pés, sem o uso de objetos; pesquisa de possibilidades; escolha de um repertório limitado de sons, dentre as possibilidades estabelecidas pelo repertório; classificação deste repertório; simbolização gráfica; composição de uma partitura.

3º repertório – sons de objetos variados, não especificamente destinados ao uso musical; sons de instrumentos musicais sem levar em conta a técnica ‘convencional’;

4º repertório – a) som móvel nos imediatos entornos de uma nota (dito também som ‘emoldurado’; b) som móvel; c) ‘grupos de sons’ – *composizione areale* [composição “a-real”]⁵ – campos de probabilidade.

5 A respeito desse quarto repertório, consideram-se as três interpretações do prefixo “a”, com significados diferentes, de que fala Koellreutter: (1) Prefixo grego: alpha privativo. Nesta acepção, dá ideia de transcendência privando o conceito de seu valor absoluto. Incorpora determinado conceito em outro, de maior abrangência. Ex.: atonal, a-métrico, arracional. (2) Prefixo grego: alpha negativo. Nesta acepção, dá ideia de negação: ateu (sem Deus), anônimo (sem nome), acéfalo (sem cabeça), anuro (sem rabo). (3) O terceiro significado do prefixo a é derivado do prefixo latino “ad” e dá ideia de acréscimo: adição, aculturação, assimilação (Koellreutter, 2018, p.11). Entende-se, portanto, que Porena faz referência ao primeiro grupo quando usa o termo *areale*.

As palavras a seguir comentam a escolha desse último grupo e, assim, trazem mais detalhes a respeito do que Porena propõe:

Os componentes deste quarto repertório não são, todavia, os sons em si e tanto menos aqueles codificados pelo ‘sistema temperado’ (as ‘notas’); são, ao contrário, campos de probabilidade para os valores paramétricos principais. Por isso se fala também de composição a-real ou ‘de campo’. (Porena, 2017e, p.114, tradução nossa)

Discussão geral sobre forma

Neste bloco, o tema de discussão é a forma, um dos elementos fundamentais das análises feitas por Porena a partir de exemplos vindos da prática em sala de aula – recolhidos por ele e por seus colaboradores. Na citação a seguir encontra-se uma definição do autor acerca da palavra, de maneira genérica: “[...] usamos o termo ‘forma’ para indicar um conjunto de propriedades [...] analisáveis – ou, então, imediatamente aferíveis – para confronto direto entre as partes do objeto e entre essas e o todo” (Porena, 2017e, p.126, tradução nossa).

Além disso, ele lembra que, no caso da música, essas propriedades precisam funcionar no eixo temporal, que é unidirecional – vai do início até o fim, não dá voltas. Por isso, a memória é considerada um aspecto importante para a discussão.

Outro ponto tratado neste bloco diz respeito à multiplicidade de possibilidades de análise da forma. A partir disso, Porena faz uma distinção entre formas produzidas pela cultura e a oportunidade de invenção, para enfatizar a relatividade de todo sistema classificatório. Além disso, assume que se trata de um tema complexo, possível de ser considerado em diversos níveis: “A interdependência das partes não é mais uma soma nem uma estratificação, mas um sistema complexo a mais níveis, cada um dos quais regulado por leis próprias porém enganchado aos outros níveis por leis de conexão transversal” (Porena, 2017e, p.124).

Composição de sons codificados

Logo após essas considerações a respeito da forma, aparece outra seção prática, dessa vez voltada para o uso de frequências reconhecidas como “notas” pelo sistema temperado e também caracterizada pelo uso da escrita musical convencional. Ressalta-se, novamente, que, como afirma o autor: “não se trata do modo ‘normal’ de compor, contraposto com um modo ‘moderno’, ‘de vanguarda’ ou, ainda, de uma fase propedêutica, ‘mais fácil’” (Porena, 2017e, p.130, tradução nossa), trata-se, apenas, de uma outra possibilidade de trabalho que, como já visto, sugere-se que seja praticada ao mesmo tempo que as já mencionadas.

Além disso, na citação a seguir, Porena dá mais detalhes a respeito do que propõe neste bloco de *Musica prima*:

Não pretendemos o ensinamento sistemático da composição, a transmissão de um sistema qualquer de signos, de níveis e de regras, cuja validade histórica no presente há de se duvidar. O uso dos sons codificáveis virá aqui tratado sobre a base dos mesmos critérios de lógica elementar experimentados para os sons não codificados, deixamos à parte a mediação dogmática da tradicional teoria harmônico-contrapontística. (Porena, 2017e, p.131, tradução nossa).

Considera-se também que Porena sugere para essa prática o canto (solfejo) e a flauta doce, mas deixa aberta a possibilidade de uso de outros instrumentos, a depender do contexto.

Outro aspecto que caracteriza essa proposta são os gestos, similares ao manossolfa do método Kodály.⁶ Como já mencionado, uma das atividades propostas é a improvisação. Assim, quando se trata de

6 Embora Kodaly utilize o manossolfa e tenha ficado conhecido por isso, os primeiros indícios de manossolfa surgem com Guido D'Arezzo. Depois dele, diversos outros autores utilizaram este recurso. A respeito disso, sugere-se a consulta do texto *Características e focos de aprendizagem de diversos sistemas de solfejo* (Freire, 2005).

“repertórios” – coleção de sons – com alturas definidas, a regência sugerida é feita por meio do *manossolfa*.

Da mesma forma que na composição de “sons não codificados”, este bloco é separado por “repertórios”, isto é, por coleção de sons a serem usados na prática da composição. O primeiro deles tem como título “experimentos de análises/composições com apenas duas notas”. Essa série inclui “sequências com duas notas de duração igual” (fá e sol) e “sequências com duas notas e duas durações diferentes” (proporção de 1 para 2). Os próximos “repertórios” considerados são os seguintes: “três notas – mi, fá e sol”; “sequências com três notas e durações 1, 2, 3 e 4” (esses números fazem referência, novamente, às proporções rítmicas); “notas de ré a lá”; “experimentos de análises/composições sobre o campo de oitava – ré a ré (notas sem alteração, ou seja, trata-se do modo dórico); “campo diatônico ‘zero’, que trabalha com os modos, nomeados, inicialmente, com o nome da primeira nota (Ex.: “modo de mi”); “digressões sobre eixos de simetria”; “alterações (bs e s).

Outro ponto de destaque é que, ao início de cada subitem, Porena apresenta um diagrama de análise dos intervalos possíveis, a partir das notas escolhidas como no exemplo que se segue: ré → IIM → mi; ré → iiim → fá; ré → IVg⁷ → sol etc.

Antologia

A última parte de *Musica prima* traz uma série de exemplos derivados das diversas propostas incluídas na obra. A respeito desse bloco, Porena afirma:

Esta seção antológica compreende um certo número de exemplos ‘reais’ – ou seja, não construídos a escopo demonstrativo – recolhidos em diversas situações de ‘base’, escolas médias e elementares,

⁷ *Giusta*, isto é, justa, em português.

cursos de atualização para professores e operadores culturais, centros associados etc. (Porena, 2017e, p.233, tradução nossa)

Além disso, o autor inclui notas analíticas, em cada exemplo, mas deixa claro que se trata apenas de “uma leitura possível” (Porena, 2017e, p.233). Ainda de acordo com as palavras de Porena a respeito deste item, os exemplos estão divididos por “grupos de trabalho”, o que não corresponde a uma ordem “progressiva”.

Experiências Musicais de Base: estrutura da obra e contextualização

Esta obra é parte da seção III das *Indagini metaculturali*, cujo escopo faz referência à sistematização das definições da *hipótese metacultural*, bem como se propõe a apresentar uma série de “experiências” práticas, conduzidas por Porena e seus colaboradores. Este bloco da coleção é composto por seis livros dos quais os primeiros dois tratam das formulações teóricas e os demais referem-se aos campos da música (10c – 2003), das artes visuais (10d – 2010) e da linguagem verbal (10e e 10f, de 1999 e 2010, respectivamente).

Ao falar a respeito desta seção, um dos editores da obra dá mais detalhes a respeito dessas Experiências Musicais de Base, aqui consideradas:

Começamos com as experiências musicais – de base, naturalmente. A isso é dedicado o terceiro livro – Experiências Musicais de Base, que recolhe as melhores experiências neste âmbito, de Porena e de seus colaboradores. Essas provêm do trabalho de campo, com crianças e jovens praticamente desprovidos de competência musical, além do trabalho com operadores com vários graus de especialização. (Sanches apud Porena, 2017b, p.x, tradução nossa)

Esse livro foi publicado pela primeira vez em 1999 e é derivado de uma obra anterior, intitulada *Musica da*, Ricordi 1985. O período de trabalho de campo do qual a obra emerge refere-se aos anos de

1974 a 1999 e foram conduzidos, sobretudo, pelo Centro de Pesquisa e Experimentação Metacultural. Além disso, o texto inclui exemplos de um curso de aperfeiçoamento para educadores musicais, realizado por Alberto Pezza, na Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”, nesse período.

Considera-se, ainda a título de introdução da obra, a ideia de livro aberto, recorrente nos escritos de Porena. Assim, aqui, novamente, não está em questão a criação de um método, isto é, a indicação de um modo de trabalhar que deve ser seguido tal e qual a narrativa determina; o tom do texto, como o próprio título indica, está mais para relato de experiência e reflexão acerca das possibilidades que surgem a partir desse tipo de trabalho.⁸

O livro é composto por nove capítulos, separados em Premissa e três “ciclos” intitulados, respectivamente, “autogerador”, “formalizante expansivo” e “aberto, que reforça a autonomia”. A citação a seguir comenta a escolha de palavras do subtítulo da Premissa e, assim, dá mais detalhes a respeito do escopo da obra como um todo:

Como subtítulo desta premissa, pode-se ler: a experiência musical como *instrumento formativo do indivíduo e da sociedade*. Assim, a ênfase está posta no aspecto formativo geral que esse tipo de experiência assume quando presente em contextos educativos – em particular na escola. (Porena, 2017b, p.15, tradução nossa)

O primeiro ciclo dedica-se, a partir da ideia de projeto, ao que se refere à escolha e classificação de sons, de maneira geral, ainda sem a utilização de alturas definidas. Como em *Musica prima*, está em questão também o trabalho de criação de um código – notação: entender e se fazer entender; reconhecimento do componente linguístico e cultural deste processo – bem como o uso do binômio análise/composição. Esta seção é composta por três capítulos.

8 Nota-se, mais uma vez, uma similaridade com Schafer, que, ao fazer referência a uma experiência realizada por ele, não diz “faça assim” e, sim, “eu fiz assim” (Schafer, 2011).

O primeiro deles, “Sons de Chegada – Sons em Emissão”, propõe um trabalho de catalogação e classificação – de acordo com critérios estabelecidos pelo próprio grupo – de sons de duas naturezas distintas: a expressão “sons de chegada” refere-se à escuta da paisagem sonora do ambiente em que se está trabalhando – por exemplo, carro que passa, vozes de fora e som do vento –; já os “sons em emissão”, como o próprio nome sugere, diz respeito à pesquisa, seguida pela classificação, de possibilidades de sons que podem ser emitidos pelos participantes do grupo.

O segundo capítulo, intitulado “A Improvisação Informal”, dedica-se ao mesmo tipo de trabalho denominado de “informal” em *Musica prima*. Utiliza-se, nesta seção, vogais e fonemas falados, bem como alguns sons de percussão, corporal e/ou em objetos presentes na sala, para que um ou mais regentes – função que pode ser desempenhada por todos os membros do grupo – combinem esse repertório de sons por meio do uso de gestos previamente acordados. Essas improvisações sugeridas incluem também o uso de dinâmicas – forte, piano, pianíssimo etc. – e, ainda, as pausas.

Para terminar esse primeiro ciclo, o capítulo “A notação dos Projetos Informais”, refere-se ao processo de criação de um código para grafar esses sons e inclui também uma série de considerações a respeito de algumas possibilidades de notação, de maneira a colocar em discussão a eficácia do código criado, isto é, permitir que o grupo entenda o que escreveu na hora da execução.

O segundo ciclo, tem como material a notação e o uso de frequências definidas como notas pelo sistema temperado. Ao anunciar este bloco, o editor da edição de 2017 escreve que, ao final dele, o participante “terá adquirido uma bom domínio de um código preexistente, transmitido de modo a destacar sua relatividade cultural” (Sanchés apud Porena, 2017b, p.6, tradução nossa). Esta seção é composta por quatro capítulos, conforme explicitado a seguir: “A Composição Codificada – primeira aproximação”; “A Composição Codificada Monolinear no Campo Diatônico Ø: quinta ré-lá”; “Progressiva diferenciação de Valores de Duração”; e “A Composição Codificada Monolinear no Campo Diatônico Ø”, seguido por uma

“Conclusão”. Destaca-se que, diferentemente de *Musica prima*, neste ciclo, o pentagrama é apresentado paulatinamente, começando com uma linha e uma bolinha, em duas localizações diferentes – na linha e embaixo da linha – seguido por duas linhas e assim sucessivamente, até chegar às cinco linhas da pauta musical tradicional.⁹

O terceiro ciclo, de subtítulo *aperto, rinforzante l'autonomia* [aberto, que reforça a autonomia], pode ser definido da seguinte maneira:

Enfim, um terceiro ciclo aberto [...] reafirma a arbitrariedade da definição dos limites do *universo cultural local* dentro do qual se movem as experiências musicais de base e convida o participante a empreendê-las de novo. O objetivo profundo desta obra de Porena não é, de fato, a aquisição de competência técnica, mas sim de autonomia composicional. (Sanchés apud Porena, 2017b, p.6, tradução nossa)

Este ciclo é composto por dois capítulos: A Improvisação no Campo Diatônico Ø e O Diálogo Sonoro; utiliza também como meio de improvisação, alguns gestos derivados da técnica de manossolfa.

Além desses três ciclos, o autor acrescenta, como apêndice à obra, alguns textos que têm o objetivo de discutir assuntos específicos. A seguir encontra-se o título de cada um deles e, assim, explicita-se a que se referem: “Didática da escuta”; “Didática da voz e do sentido melódico”; “A experiência rítmica”; “Rock, animação, consumo”; “Didática da prática instrumental”; e “A educação musical no biênio obrigatório”.

9 O procedimento de introduzir o pentagrama paulatinamente é utilizado por diversos autores. No Brasil, por exemplo, Heitor Alimonda usa esse sistema na coleção de iniciação ao piano (Alimonda, 1967).

Metodologia de trabalho proposta nessas obras: algumas considerações

Este item tem como objetivo discutir as indicações presentes, nas obras consideradas, que têm relação com os modos pelos quais esses textos podem ser utilizados na prática e que, portanto, apontam para uma metodologia de trabalho específica. Essas considerações foram divididas, aqui, em três níveis distintos: o primeiro deles se refere à interação do leitor com os textos – de que maneira os diversos trechos podem ser lidos, interpretados e recriados –; o segundo diz respeito ao trabalho do grupo – em uma sala de aula, por exemplo – com o material sonoro – funções que podem ser desempenhadas, atividades propostas e seus modos de realização –; apresenta-se, ainda, um terceiro nível acerca das relações desse tipo de trabalho com música na Educação Básica e também na sociedade, de maneira ampla.

No que diz respeito à interação com os textos e à abertura de possibilidades, pode-se tomar as seguintes citações:

Kinder-Musik não é um método de aprendizagem e ensino de música, que se pressupõe conhecida como prática elementar. *Kinder-Musik* é apenas uma seleção, artificialmente ordenada, de materiais, curiosidades musicais, sugestões, projetos, provocações, cujo resultado auditivo depende de algumas variáveis (culturais, psicológicas, ambientais), cuja configuração em um certo local e em um certo tempo não é previsível, a não ser em medida insuficientemente aproximativa. (Porena, 2017m, p.219, tradução nossa)

a) os textos musicais e verbais são passíveis de todas as modificações e adaptações (transposição, mudança de registro, simplificações, “facilitações”, acréscimos rítmicos, etc.) que, em cada caso, possa tornar mais fácil sua compreensão e utilização. [...] f) *Kinder-Musik* pode também ser utilizado da seguinte maneira: abrindo-o, lendo-o (ou não), fechando-o, reinventando-o. (Porena, 2017m, p.1, tradução nossa)

Musica prima e Esperienze musicale di base seguem a mesma linha; as tabelas com um possível programa para escola são indicadas como sugestões; o itinerário proposto em cada uma das unidades é aberto; além disso, Porena deixa claro que o exercício da composição codificada, como ele denomina o trabalho com a notação tradicional, não deve vir depois ou apenas como resultado da “composição informal”; pelo contrário, o que ele defende é que os dois tipos de prática aconteçam concomitantemente; assim, novamente, não dá para falar de um livro que é para ser estudado do início até o fim, nesta ordem.

Observam-se, portanto, três aspectos principais referentes à interação com os textos: a possibilidade de adaptação e recriação das peças apresentadas e das atividades propostas; a constatação do autor de que o resultado sonoro do trabalho será sempre diferente e que isso tem a ver com os Universos Culturais Locais a que pertence cada um dos indivíduos do grupo em que as atividades serão realizadas; trata-se de escritos não lineares, uma vez que apresentam uma diversidade de propostas que podem ser escolhidas de acordo com os interesses de cada leitor e que também poderão ser trabalhadas simultaneamente. Assim, pode-se dizer que Porena permite que o leitor/executante seja também autor, junto com ele, seja por meio das possíveis adaptações, seja pelo caráter particular que a realização do trabalho tomará em cada contexto.

No que diz respeito ao trabalho do grupo, destaca-se, principalmente em *Musica prima e Esperienze musicale di base*, a forte presença do binômio composição e análise, tratado no capítulo anterior. Nesse caso, a atividade de compor tem relação com a música escrita – com diversos tipos de códigos, existentes ou inventados –, mas também diz respeito à improvisação, isto é, composição em tempo real. Essa improvisação acontece de diversas formas; uma das mais utilizadas por Porena é a de um maestro que combina gestos previamente acordados com os participantes e, assim, produz uma sequência de sons, que será sempre diferente.

Esse aspecto leva para outro ponto de destaque, no que se refere à metodologia de trabalho proposta, que é a ideia de que os participantes do grupo desempenhem todas as funções – práticas e também de

pensamento. Assim, em diversos trechos, Boris afirma que o papel de regente – improvisador, na maioria dos casos – é apenas uma função que precisa ser desenvolvida por todos. Ele salienta, ainda, ao se referir à Educação Básica, que o trabalho com composição precisa ser acompanhado pelo desenvolvimento da prática instrumental e vocal, para que os participantes possam tocar e/ou cantar as composições que serão realizadas pelo grupo e, desse modo, experimentar, de maneira prática, como elas soam.

Outro ponto que tem relação com este assunto é a ideia de jogo, presente em *Kinder-Musik*. Com isso, Porena chama para um fazer prático, ativo, mas acrescenta a possibilidade de experimentações, criações de novas regras e/ou novos jogos – como as crianças sempre fazem, diria Porena – o que aponta também para a arbitrariedade das regras; esse aspecto tem estreita relação com a *hipótese metacultural*, tratada no segundo capítulo deste estudo. Além disso, esta postura coloca a possibilidade de erro como parte do processo de “jogar” e assim permite que os participantes experimentem as possibilidades sem medo e que o clima da aula seja de brincadeira.

Observa-se que o trabalho com o jogo não é uma particularidade da obra de Porena, essa metodologia aparece como recurso na obra de diversos educadores musicais, tais como Brito (2019), Paynter (2000), Schafer (2009, 2011, 2018), Delalande (2019) e David Bedford (Flusser, [s.d.]). Além disso, como ressalta Moreira (2021), em um trabalho que trata de *Kinder-Musik*, diversos psicólogos que se dedicaram ao desenvolvimento humano vêm o jogo como uma maneira de aprender. Esse mesmo autor cita o livro *Homo ludens*, de Johan Huizinga, para dizer que o jogo está presente em toda história da humanidade.

Há, ainda, mais um aspecto que deriva do termo “composição” do binômio considerado – análise/composição –, trata-se do processo de notação, tanto no que se refere à criação de uma grafia alternativa, como no que diz respeito ao processo de composição a partir do trabalho com notação tradicional. Esta ideia tem a ver com a natureza cultural dos códigos – combinados que funcionam em um *universo cultural local* específico e que apresentam uma dimensão

arbitrária. Para desenvolver esta questão, toma-se a citação a seguir, em que Porena trata da criação de um código alternativo e sua relação com a notação convencional:

[...] seria, todavia, utópico – e, no fundo, metodologicamente incorreto – propô-la sem levar em conta aquilo que é, do fato que a sociedade já produziu uma codificação musical e sobre ela construiu uma cultura, ainda viva e dominante. Não se trata de adquirir esta cultura passivamente nem de contestá-la na ignorância: ocorre, em vez disso, difundir os instrumentos analíticos para reconhecê-la como cultura e não como verdade absoluta. Em particular nos parece necessário que na escola, e desde a *prima elementare*, se experimentem situações e comportamentos: a) na ausência de um código (trabalho, então, para constituir um, de restrita validade local); b) na presença de um código (trabalho de aprendizagem e uso deste); c) ainda na presença de um código, sobre o qual agir, porém modificando-o. (Porena, 2017e, p.133-134, tradução nossa)

Desse modo, fica evidente que, quando Porena fala de composição, refere-se também à criação e à modificação de um código já existente e que, nessa perspectiva, esses aspectos são fundamentais para os processos de aprendizagem que acontecem na Educação Básica.

O segundo termo do binômio – análise – funciona também como um dos fundamentos da proposta metodológica aqui considerada e se dá de diversas formas. Um primeiro aspecto a ser destacado neste item é que o processo de análise, de acordo com Porena, é complementar ao de composição, tratado anteriormente; assim, além de fazer música – compor, tocar – é necessário também nessa perspectiva, falar a respeito do que se fez, para que a prática possa ser compreendida. Essas análises serão feitas a partir do gráfico de realização da peça – partitura, tradicional ou não – e/ou de gravações realizadas pelos próprios estudantes para identificar trechos que se repetem – forma – e também maneiras como as melodias e sequências sonoras se organizam no tempo – intervalos presentes, simetria, assimetria, repetições, repetições com variação etc. Além disso, são encorajadas

também análises interdisciplinares – contextualização histórica e cultural, relações com outras artes etc.

É importante salientar, ainda, que o termo análise, nesse contexto, tem a ver com um trabalho com a lógica elementar e inclui processos de classificação e separação em unidades, de acordo com um parâmetro analítico preestabelecido pelo grupo. Considera-se também que o processo de análise funciona, a partir das ideias de Porena, como algo que dá suporte a novas composições e, ainda, mostra-se como alternativa ao processo de transmissão do conhecimento musical, do professor para o aluno; recorde-se de que quem analisa as peças são os próprios estudantes.

Ainda no que diz respeito às funções e modos de trabalhar em grupo, distingue-se, aqui, uma figura que toma lugar de destaque em alguns trechos: o professor, facilitador, animador musical ou operador (meta)cultural, como aparece em algumas passagens. Esse lugar de destaque se dá, nessa perspectiva, porque Porena procura fugir de uma lógica que denomina como tradicional, em que o professor está no topo da hierarquia e ensina o que deve ser feito. Assim, o que o autor sugere, como já foi considerado no capítulo anterior, é que a interação entre todos os membros do grupo seja responsável pela produção do conhecimento – musical, neste caso – e que o professor abra mão da posição de autoridade.

Nesse sentido, destaca-se que, em diversos trechos das obras citadas, Porena afirma que o trabalho do professor precisa acontecer de maneira a buscar a autonomia dos estudantes e, assim, que o grupo possa se tornar cada vez mais independente dele.¹⁰ Desse modo, cabe ao professor também a interpretação e adaptação dos textos, para que todos possam entender e conseguir realizar as atividades propostas e, além disso, a regulação dos processos coletivos, de maneira que cada membro do grupo tenha a oportunidade de

10 Nota-se, novamente, uma semelhança com Schafer (2011) que defende que o professor deve trabalhar para sua própria extinção. Outro autor que fala disso é Koellreutter, quando diz que não ensina nada e que só fala o que o estudante pede (Brito, 2001).

participar ativamente do processo; para citar as palavras de Porena, o professor deve cuidar para que os estudantes possam: “agir com liberdade, mas sobretudo deixar aos outros liberdade de agir” (Porena, 2017m, p.215, tradução nossa).

Para considerar o terceiro nível da discussão proposta – as relações desse tipo de trabalho com música na Educação Básica e também com a sociedade de maneira ampla – pode-se tomar a citação a seguir, em que Paola Bučan fala a respeito do trabalho desenvolvido por eles:

Por exemplo, existia uma atitude em relação à música, de quem não a conhecia, dizendo ‘não gosto’. ‘Não?’. ‘Não gosto...’. Então você, através deste trabalho, deu... uma linguagem... como se fosse chinês.... Se você não tem as chaves de entrada, não entra... Porém, na nossa cultura europeia ocidental... ocidental... música é importantíssima. Assim, através deste trabalho, você cria gente que, tranquilamente, pode dizer ‘não gosto porque’. Não, ‘não gosto e basta’. Este porquê é importante... O porquê. Porque eles souberam ler e dizer ativamente. Sabem como se lê auditivamente, assim podem falar. Não estão excluídos. E esta é também uma grande vantagem. (Bučan, 2021, p.4, tradução nossa)

Outro trecho que desenvolve o assunto de outra maneira vem das finalidades gerais da prática Musical de Base que, de acordo com *Musica prima*, são:

Desenvolvimento, sobretudo nas crianças, das capacidades analíticas e de controle (autocontrole); – Desenvolvimento da sociabilidade, ou seja, dos comportamentos adequados a uma certa situação, mas não por esta condicionados; – Desenvolvimento da capacidade de organizar, controlar e desenvolver um trabalho de grupo, de reagir a estímulos ambientais com reações, por sua vez, estimulantes; a distinguir entre papel – função social – e privilégio (o compositor, o regente, o executante, quem escuta... desenvolvem em uma certa situação e em um tempo determinados papéis diversos,

subordinados um ao outro, sem, todavia, que nenhum desses seja ligado por investidura à pessoa e constitua, então, privilégio) etc. Os critérios com os quais nossa proposta se informa metodologicamente – que não se cristaliza em um ‘método’, mas indica um modo de trabalhar, oferece à discussão uma linha de intervenção cultural e política – são coerentes com as motivações e fins: não estão, então, ligadas à especificidade do discurso referente à música, mas os são logicamente anteriores. (Porena, 2017e, p.9-10, tradução nossa)

Dessa citação, destaca-se a ênfase que Porena dá para o trabalho em grupo como um aspecto fundamental para a metodologia proposta; além disso, salienta-se também que essas experiências de “comportamento social adequado” vêm junto com o não condicionamento a uma determinada situação ou tipo de trabalho, isto é, não se trata de um treinamento para que os estudantes ajam de acordo com uma proposta fixa, determinada pelo autor, e, sim, um processo de conscientização e construção coletiva.

Outro ponto de destaque é que Porena reconhece nesses objetivos uma função política e cultural, ou seja, trata-se de uma proposta que se mostra consciente das implicações amplas na formação geral do cidadão. Este aspecto liga-se, ainda, à ideia de que a proposta de *Musica prima*, nesse caso, apesar de tomar a música como objeto de estudos e não excluir a possibilidade de especialização, caso seja a vontade de algum dos estudantes, tem como objetivo a formação básica a partir de fundamentos lógicos anteriores à especialização – musical, neste caso.

Destaca-se também o estímulo à diversidade, tanto de propostas presentes nas três obras consideradas, como de intervenções possíveis, trazidas pelos participantes. Assim, trata-se de uma proposta que visa o múltiplo e, assim, aponta para os vários modos de se tratar a música e, conseqüentemente, os diversos aspectos do conhecimento em uma perspectiva ampla e consciente da culturalidade do “Universo Local”.

Apesar de as propostas apresentadas não terem como objetivo o trabalho especializado, salienta-se que, na Premissa de *Esperienze*

musicale di base, Porena indica algumas particularidades do fenômeno musical e as relaciona com uma possível justificativa para que o estudo de música esteja presente na escola de Educação Básica. A citação a seguir traz mais detalhes acerca do assunto e se inicia enumerando algumas possíveis funcionalidades da música na sociedade:

[...] função desencadeadora, libertadora, ou vice-versa, equilibradora, pacificadora, introdução de comportamentos de grande interação e euforia¹¹ ou de momentos de forte interiorização, valência terapêutica ou suspensão de consciência, ordem ou caos. [...] E nós gostaríamos de dar-lhe um lugar estável no nosso programa escolar? Sim, propriamente por esta extrema disponibilidade ao *diverso*, ao contraditório. (Porena, 2017b, p.17, tradução nossa)

Desse modo, o argumento da diversidade, tratado no parágrafo anterior, volta a aparecer, agora como justificativa para a inclusão da música no currículo da Educação Básica e, assim, reafirma o objetivo metodológico de Porena.

Por fim, para terminar esta seção, considera-se a citação a seguir, de *Musica prima*, que retoma alguns elementos já examinados e inclui um novo:

Uma atividade musical de base na escola e na sociedade moderna não pode não se mover a partir da situação atual, dominada pelo mecanismo – gerido de fora – de produção e consumo, mesmo que se proponha como fim a sua superação e a sua substituição com um projeto de ‘discurso’ difuso e não gerido – nem mesmo autogerido. A condição primeira desta atividade é, portanto: eliminar o volume de valores e hierarquias não mais utilizáveis sem evidente efeito regressivo, assim, para iniciar uma experimentação global com

11 O termo original desta citação poderia ser traduzido, de maneira literal, como introdução de comportamentos orgiásticos, referente a orgias. No entanto, a partir do contexto, optou-se por “comportamentos de grande interação e euforia”, uma vez que o termo italiano, derivado do latim, permite que a palavra original seja interpretada dessa maneira. A respeito disso, veja-se Orgia (2022).

todos os materiais e com todos os modelos operativos que a nossa realidade cultural nos põe à disposição. (Porena, 2017e, p.130-131, tradução nossa)

Dessas palavras, fica evidente que Porena não pretende desconsiderar a situação da sociedade atual, até mesmo as questões referentes à mídia e ao consumo; no entanto, o ponto de destaque, aqui, é que, ao partir dessa situação, pretende superá-la por meio da metodologia proposta. Essa superação seria, portanto, o equivalente, no trabalho com música, ao salto do cultural para o metacultural, tratado no segundo capítulo.

INTERMEZZO 4

DIÁLOGOS FICTÍCIOS

Diálogo fictício 7. Projetemos uma região

Aldo: Te proponho um jogo: projetemos uma região com montes, planícies, rios e tudo o que é necessário.

Elisabetta: Não se projetam regiões. Elas são como a natureza as formou.

Aldo: Então você acha que a natureza formou as regiões, talvez até as suas fronteiras...

Elisabetta: Isso não. As fronteiras fomos nós que atribuímos, mas as características de um certo território, se plano ou montanhoso, se árido ou com bosques, isso é obra da natureza...

Aldo:...mesmo que nós irriguemos os desertos e drenemos os pântanos ou desmatemos as montanhas e reflorestemos as pradarias?

Elisabetta: Certamente, os homens fazem a sua parte, mas é sempre a natureza a dar-nos o calor e o frio, o sol e a chuva...

Aldo:... e o efeito estufa, onde você coloca?

Elisabetta: você tem razão: o homem não faz outra coisa senão mudar tudo o que a natureza produz... seria capaz também de criar uma região que não existe?

Aldo: Eu só propus um jogo, um faz de conta...

Elisabetta:... e quem sabe se um dia não teremos que inventar uma região habitável na Lua ou em Marte, ou o que for...

Diálogo Fictício 3. Quanto tempo dura o tempo?

Rosella: Este ano a escola não termina nunca.

Alberto: É verdade, não se pode mais.

Rosella: Tem ainda um mês...

Margherita: Apesar disso, dura como todos os anos.

Alberto: Sim, mas neste ano, os meses parecem mais longos...

Rosella:... enquanto as férias parecem mais curtas.

Margherita: Só que o tempo é feito sempre de segundos, minutos, horas etc.

Rosella: Se é por isso, não é feito de nada.

Alberto: O que você quer dizer?

Rosella: Que o passado não existe mais porque é passado, o futuro não existe ainda, porque ainda não chegou....

Margherita:.... mas o presente, olha ele aqui, o temos nas mãos...

Rosella:.... pensemos um pouco: o que temos nas mãos?

Alberto: Margherita tem razão! Você não pode negar que o presente está aqui conosco, agora.

Rosella: Mas quanto dura este agora? Você não tem tempo para perceber e já passou!

Margherita: Então dura menos de um segundo?

Rosella: Não, não dura de fato!

Alberto: Como seria isso?

Margherita: Mas, se há um momento dissemos que este ano a escola não termina nunca?

Alberto: E então, o que medem os relógios se não o tempo que passa?

Rosella: Talvez sejam as coisas que passam, não o tempo.

Margherita: E o que significa que as coisas passam, se não existe o tempo que as faz passar?

Rosella: Talvez, nem mesmo seja correto dizer que as coisas existem, até porque mudam continuamente....

Margherita:.... e o tempo não é outra coisa senão a medida da sua mudança.

5

ASPECTOS QUE SE REFEREM À EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: A BNCC, OS SISTEMAS DE ENSINO APOSTILADO E A CONSIDERAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA

Neste capítulo, apresentam-se algumas considerações a respeito da Educação Básica no Brasil da atualidade para propor um diálogo com o pensamento de Porena: em que as ideias do autor são relevantes para a realidade brasileira? O que os questionamentos trazidos por ele nos permitem ver com relação a alguns aspectos da educação no Brasil? De que maneiras os princípios defendidos pelo autor podem entrar em funcionamento?

Para investigar essas questões e apresentar algumas respostas possíveis, o capítulo foi dividido em três partes. A primeira diz respeito à presença da música na escola, bem como a alguns aspectos da legislação que rege esta prática. O foco desta primeira seção está na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, 2018). A segunda trata do crescimento dos Sistemas de Ensino Apostilados como uma das características relevantes – e também alarmante – da educação brasileira dos dias atuais. Apresenta-se, em seguida, uma experiência, realizada no Colégio Etapa, escola localizada na cidade de São Paulo, desenvolvida com base em alguns aspectos do pensamento de Porena.

Ainda como nota introdutória do capítulo, considera-se que os pontos apresentados a seguir não têm como objetivo abranger todos os possíveis aspectos que podem entrar em diálogo com o pensamento de Porena. Apenas a pretensão de totalidade já seria uma incoerência com essas ideias que, como já visto, principalmente no

segundo capítulo, aponta para a diversidade, pluralidade de relações e complexidade envolvidas nos processos de relação com o conhecimento.

Além disso, como destaca Souza (2014) em um artigo publicado na revista da Associação Brasileira de Educação Musical, intitulado “Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil”, é possível escrever a história de diversas maneiras, tanto no que se refere à construção da narrativa – forma como o texto é construído, que sempre traz, de alguma maneira, a interpretação do autor – quanto no que diz respeito ao foco escolhido – legislação, associações de classe, livros didáticos etc. Com isso, salienta-se, mais uma vez, a impossibilidade de abranger a totalidade de relações possíveis.

A BNCC e a música na educação básica

Apresenta-se, neste item, uma breve contextualização a respeito da presença da música na Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como de sua finalidade no universo da educação escolar brasileira. Em seguida, analisam-se alguns aspectos mencionados nas Competências Gerais da Educação Básica e também algumas particularidades da área de linguagem, da qual a música faz parte na seção que diz respeito ao Ensino Fundamental. Salienta-se, ainda, uma ambiguidade trazida pelo documento que se relaciona com os conceitos de saber e pensar, já considerados.

De acordo com Del-Bem e Pereira (2019), a prática musical aparece, pela primeira vez mencionada em um currículo escolar brasileiro, no programa, de 1838, do Colégio Pedro II.¹ O texto citado menciona que a música é incluída para suprir uma demanda da elite da época, “habituada ao teatro lírico e às cerimônias religiosas com

1 Com diversos *campi*, o Colégio Pedro II está localizado no estado do Rio de Janeiro e, hoje, integra a rede pública federal de ensino. Para mais informações a respeito da instituição, sugere-se o acesso ao seguinte endereço: <https://www.cp2.g12.br/using-joomla/extensions/components/content-component/article-categories/9971-o-cpii-em-libras.html>. Acesso em 3 set. 2022.

grande aparato musical, instrumental e vocal” (Del-Bem; Pereira, 2019, p.190), apesar de estar presente, como prática, desde muito antes, tanto nas culturas dos povos originários, como nas ações educacionais dos jesuítas, já nos primeiros anos do processo colonial (Fonterrada, 2008).

Anos mais tarde, a partir de 1931, estabelece-se o Canto Orfeônico “a serviço de uma prática coletiva disciplinadora, incutidora de estados de espírito ligados ao amor e exaltação à pátria e ao civismo” (Del-Bem; Pereira, 2019, p.190). A respeito dessa prática, Goldemberg (1995) destaca, em suas análises, a forte associação entre música, disciplina e civismo, bem como aponta para a associação, feita por diversos autores, entre o canto orfeônico e o projeto político da Era Vargas. Galinari (2007) analisa vários documentos da época e destaca o caráter coletivo e abrangente, mas não deixa de considerar a relação entre esse projeto e a propaganda para o estado, de caráter cívico, moral e disciplinador.

Outro marco importante para este histórico é a promulgação da Lei 5692, de 1971, que, em seu artigo número 7 (Brasil, 1971), determina a obrigatoriedade da Educação Artística. No entanto, o texto original não menciona a música e nem explica o que seria Educação Artística. Penna (2013), ao falar a respeito dessa lei, cita alguns documentos do Conselho Federal de Educação, que regulamentaram a formação de professores nessa área, e, com isso, dá mais detalhes a respeito de sua abrangência. A autora menciona a Resolução n.23, de 23 de outubro de 1973, que fala de Música, Artes Plásticas, Desenho Geométrico e Artes Cênicas. Com isso, destaca que “a música integra, potencialmente, o campo da Educação Artística” e diz que, “ao mesmo tempo, está também presente uma orientação polivalente, na forma da habilitação geral” (Penna, 2013, p.56).

Subtil (2012), ao falar a respeito da Educação Artística, destaca que a lei foi comemorada por muitos professores, principalmente porque estabelecia relações entre a prática artística e as discussões teóricas a respeito de criatividade e livre expressão que estavam sendo feitas nesse período, mas destaca também que o texto “não colocou em pauta as propostas de artistas e movimentos artísticos

que se envolveram numa arte mais engajada” (Subtil, 2012, p.130). Ao fazer referência aos antecedentes desse processo, a autora cita o movimento escolanovista que crescia, tanto no Brasil como nos Estados Unidos.

Apesar disso, ao considerar as especificidades da música e a presença dessa linguagem nas escolas a partir dessa época, Fonterrada (2008, p.222) afirma que “essa prevalência da expressão sobre a técnica contribuiu para o não desenvolvimento da educação musical” nas escolas, de modo geral, apesar de continuar presente em algumas situações isoladas.

Nos anos 1990 surge a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96 (Brasil, 1996). Para Penna (2013):

A comparação entre os dispositivos normativos a respeito do ensino de arte/música no corpo das leis da década de 1970 – a Lei 5692/71 – e da década de 1990 – a atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) – revelam uma situação bastante similar: em ambos os casos, apesar da nomenclatura diferente, há uma referência genérica à área de arte, sem qualquer indicação a respeito das linguagens artísticas que potencialmente integram esse campo. (Penna, 2013, p.54-55)

Não é por acaso que Figueiredo (2021) começa seu histórico a respeito do tema – Música e Educação Básica no Brasil – com a lei de 1971 e afirma que os aspectos presentes no texto citado “ainda fazem parte das concepções e ações referentes ao ensino de artes na escola e estão presentes nas práticas educativas em diversos contextos” (Figueiredo, 2021, p.138). Na lei de 1996, ainda em vigor, depois de algumas alterações que serão comentadas a seguir, o termo “Educação Artística” é substituído por “ensino de arte”.

Outro grupo de documentos que podem ser destacados são os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a, 1997b, 1998), documentos dirigidos aos anos iniciais do Ensino Fundamental e que possuem caráter de orientação. Esses textos não apresentam, portanto, um currículo fechado. O campo das artes é dividido em

Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No entanto, para retomar Figueiredo (2021), salienta-se mais uma vez que essa mudança de nomenclatura não significou uma revisão do modelo polivalente. Apesar disso, a partir dos anos 2000, a legislação que regula os cursos superiores para a formação de professores, passa a estabelecer licenciaturas em cada uma das áreas específicas, não mais em Educação Artística. As diretrizes para os cursos de graduação em música, teatro e dança são de 2004 (Brasil, 2004a, 2004b, 2004c); já as que se referem ao curso de Artes Visuais são de 2009 (Brasil, 2009). Na interpretação de Figueiredo,

Com as diretrizes específicas fica evidente que as universidades devem preparar profissionais em cada área específica das artes, não mais numa perspectiva polivalente. Durante alguns anos, as instituições de ensino superior promoveram suas alterações curriculares e hoje, considerando o aparato legal existente, as universidades e faculdades formam professores e professoras para cada área do campo das artes, ou seja, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. (Figueiredo, 2021, p.144-145)

Essas especificações foram ganhando espaço na legislação aos poucos. A Lei n.11769/08, acrescentou um parágrafo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que menciona, especificamente, a música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” (Brasil, 2008) do componente curricular arte. Apenas em 2016, com mais uma alteração da LDB no trecho citado – Lei 13278/16 (Brasil, 2016a) – é que as Artes Visuais, a Dança e o Teatro, juntamente com a Música, passam a ter lugar no texto principal da LDB.

É nesse contexto que surgem as discussões a respeito da Base Nacional Comum Curricular. De acordo com a última versão do referido texto, a BNCC “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (Brasil, 2018, p.7).

A simples consideração desse enunciado, isto é, da tarefa que este documento pretende realizar, já aponta para uma questão importante para a discussão aqui proposta: será que é mesmo necessário definir um conjunto de “aprendizagens essenciais”? Se este for o caso, essas aprendizagens teriam como foco o pensar – habilidades metodológicas para pôr em funcionamento, de maneira crítica, informações diversas; possibilidades de estabelecer relações; capacidades de analisar e interagir com materiais diversos – ou o saber?

Em um texto intitulado *Música e Educação Básica: sentidos em disputa*, Del-Bem e Pereira (2019) analisam as três versões da BNCC que se referem ao Ensino Fundamental e, assim, contextualizam e discutem os sentidos que esse documento foi tomando ao longo de sua elaboração, com foco na área de música. Na introdução do texto, os autores reconhecem que os sentidos estabelecidos nas relações entre as práticas musicais possíveis e os contextos escolares não são fixos, isto é, estão em permanente disputa. Além disso, afirmam que as mudanças que dizem respeito à legislação representam apenas uma parte dessas disputas, uma vez que existe uma diferença entre o que está escrito na lei e as diferentes formas em que o texto é aplicado (ou não).

Para fazer referência à primeira versão (Brasil, 2015), esses mesmos autores escolhem, como título da seção que trata disso, a seguinte formulação: “pensar a música no contexto da educação básica: um primeiro exercício de (re)construção” (Del-Bem; Pereira, 2019, p.122). Já na primeira versão, a música aparece como uma das linguagens artísticas, da mesma maneira que na LDB, já comentada. O documento destaca também que cada uma dessas linguagens “tem uma singularidade que exige abordagens específicas e especializadas” (Brasil, 2015 apud Del-Bem; Pereira, 2019, p.193). Além disso, para os autores,

[...] isto a que chamamos música é concebido como uma forma de expressão e participação no mundo, um modo de ação e interação e de construção de significados. Esse entendimento, entretanto, vai se

diluindo à medida que nos aproximamos das particularidades das artes e dos seus objetivos de aprendizagem, especialmente desses últimos. (Del-Bem; Pereira, 2019, p.192).

Desse modo, trata-se de um avanço com relação aos outros documentos já considerados. No entanto, Del-Bem e Pereira comentam que, no texto de 2015, as linguagens artísticas são reduzidas a experiências estéticas e completam: “Reduzir a experiência com a música à experiência estética é limitar o potencial dos encontros com/mediados pela música” (Del-Bem; Pereira, 2019, p.193). Esses mesmos autores falam também de uma dificuldade de pensar a educação musical escolar a partir do conceito de linguagem, dificuldade esta que se reflete nas concepções desta primeira versão.

Ao analisar a segunda versão, preparada no ano seguinte (Brasil, 2016b), eles reconhecem um avanço nas discussões, principalmente no sentido de ampliar as propostas possíveis para a música na Educação Básica. Esse avanço é exemplificado pela citação a seguir: “Cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação docente especializada” (Brasil, 2016b, p.112 apud Del-Bem; Pereira, 2019, p.197). Com isso, a limitação à experiência estética é substituída pela complexidade do termo “campo epistemológico”, que traz a ideia de construção do conhecimento. Outro aspecto destacado por Del-Bem e Pereira nessa versão diz respeito ao potencial da música para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, sem que suas particularidades sejam perdidas.

Ao considerar os objetivos dessa segunda versão, Del-Bem e Pereira mostram que as palavras escolhidas, tais como “explorar elementos”, “experimentar diferentes formas de utilização das fontes sonoras”, “explorar diferentes formas do registro musical”, “compreender práticas musicais nas suas relações com as esferas social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética” (Brasil, 2016, p.398 apud Del-Bem; Pereira, 2019, p.198), não procuram nomear conteúdos específicos e, sim, estabelecer possibilidades

diversas de relação com os vários elementos deste campo epistemológico, que se materializam a partir da relação com o lugar em que cada escola está e com o universo cultural dos envolvidos.

A versão final, de 2017 para o Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – e de 2018 para o Ensino Médio (Brasil, 2017, 2018) é interpretada por Del-Bem e Pereira com os termos “ruptura e retrocessos” (Del-Bem; Pereira, 2019, p.200) e reflete a situação política daquele momento. Nessa última versão, além das linguagens artísticas específicas, foi incluída uma seção que se dedica a “artes integradas”. Além disso, cada linguagem artística passa a ser considerada um subcomponente curricular de Arte. Com isso, “a principal preocupação é com um entendimento polivalente no ensino das artes, uma vez que os trechos que abordavam esse assunto diretamente nas versões anteriores foram suprimidos na versão final” (Del-Bem; Pereira, 2019, p.200).

Assim, pode-se dizer que o documento homologado traz uma ambiguidade: por um lado estabelece competências e objetivos abertos, coerentes com as discussões anteriores e com a ideia de privilegiar o “pensar”, ao invés do “saber”; por outro, apresenta uma lista de conteúdos a serem aprendidos em cada uma das fases da aprendizagem, saberes “necessários”.

A parte inicial, quando estabelece competências Gerais da Educação Básica, inclui os seguintes aspectos:

[...]

2 – Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3 – Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. [...]

[...]

4 – Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

[...]

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p.9)

Veja-se que o item dois da citação tem estreita relação com a palavra “hipótese” de que fala Porena em suas formulações e também com os argumentos usados para a construção de sua crítica à “escola do saber”. O terceiro ponto se aproxima da noção de “universos culturais locais”, bem como da discussão que tem como base os significados do termo “cultura”. A competência de número quatro liga-se aos “estilos de pensamento” e ao trabalho coletivo de “trocas comunicativas”. Já a décima aproxima-se do principal objetivo que Porena propõe para os processos de aprendizagem: a autonomia, o pensamento consciente que saiba trabalhar com as diversidades.

Quanto ao trecho que trata da área de linguagens, da qual a música faz parte, esse mesmo caráter aberto está presente:

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas [...] Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação. (Brasil, 2017, p.63)

Nesse trecho, mais uma vez observa-se uma aproximação com diversos aspectos do pensamento de Porena.

No entanto, esse caráter aberto perde força com as listas apresentadas nas especificações de cada uma das linguagens. Outro ponto a ser considerado é que uma parte importante do material que vem sendo produzido pelo mercado editorial parece desconsiderar a parte inicial da Base Nacional Comum Curricular e ir direto para a adequação das “habilidades” indicadas nas tabelas, de modo que esta adequação é apenas parcial, uma vez que a própria construção do documento abre esta possibilidade. É disso que trata a seção a seguir.

Para concluir este item, destacam-se mais alguns aspectos que têm relação com o pensamento de Porena:

- apesar de não dar ênfase excessiva à livre expressão, à criação e à experimentação, como parece ter acontecido na prática da Educação Artística, Porena entende que esses elementos são importantes, principalmente nas obras da década de 1970; no entanto, na obra do autor, observa-se uma ênfase maior para a lógica, com destaque para o par análise/composição;
- Porena não defende um trabalho de integração entre as linguagens, mas é possível perceber em sua obra que, apesar de músico, produziu material em diversas outras áreas, além disso, ao propor uma ênfase no pensar, reconhece, sim, as particularidades de cada área do conhecimento, mas prevê, para os processos de aprendizagem escolar – de base –, um trabalho aberto, focado na capacidade de pensar, de caráter potencialmente interdisciplinar, e não tanto nas particularidades de cada disciplina.

O crescimento dos métodos de ensino apostilados no Brasil: para onde estamos indo? O discurso forte e a lógica da “receita de bolo”

Como já mencionado, entende-se que os documentos oficiais correspondem apenas a uma parte das forças que regulam as ações na sala de aula, no cotidiano das escolas brasileiras. Uma segunda força, quando se trata de educação e contemporaneidade, diz

respeito ao crescimento dos sistemas de ensino apostilados. Com isso, mas não se limitando apenas a eles, cresce também a lógica do que se chama aqui de “receita de bolo”, isto é, uma lógica em que predomina um conhecimento organizado, resumido e que esconde uma concepção um tanto autoritária, na medida em que determina os conteúdos a serem estudados e, mais do que isso, indica uma forma definida para fazê-lo, com uma velocidade específica e com a eleição de aspectos de relevância. O que, por consequência, implica no apagamento de outros pontos que poderiam interessar aos estudantes e na fabricação de uma narrativa coerente, em forma de verdade estável e homogênea.

Assim, entende-se que esta constatação dialoga com o assunto deste capítulo, mesmo sendo uma temática pouco explorada no meio acadêmico, pelo menos até algum tempo atrás (Amorim, 2008).² Dessa forma, parte-se de uma rápida retomada histórica para entender o contexto de surgimento desses Sistemas de Ensino, tanto no Brasil como em âmbito mundial, e, posteriormente, procura-se analisar algumas características gerais desse tipo de concepção, dentre elas, a ideia de controle, ligada a políticas autoritárias e desenvolvimentistas; o caráter acrítico e acelerado desses métodos; os parâmetros que definem a tal educação de qualidade, defendida por essa ótica e, por fim, a lógica de mercado envolvida nessa realidade.

Destaca-se, já no início deste item, que esses sistemas surgiram, no Brasil, como cursos preparatórios para o vestibular, mas, ultimamente, estão em expansão. Assim, mesmo na Educação Infantil, não são poucas as escolas que adotam sistemas apostilados e funcionam como franqueadas de uma “marca educacional”, é disso que trata Silva (2020, p.1), logo no início do texto consultado:

2 Veja-se a pesquisa bibliográfica, descrita pelo autor, a partir da página 37 do referido trabalho, em que Amorim identifica apenas cinco trabalhos na área de educação que tratam, especificamente, da questão dos Sistemas de Ensino Apostilados.

Os sistemas apostilados de ensino vêm aumentando sua área de abrangência nas últimas décadas, influenciando o mercado editorial, o setor educacional privado e até mesmo o setor público. Apesar de terem sua gênese nos cursos preparatórios para ingresso no ensino superior, os SAE³ expandiram sua área de atuação e hoje estão presentes até mesmo na Educação Infantil. Já sua influência no mercado editorial é sentida quando grandes grupos editoriais começam a produzir apostilas para se competir com conglomerados e avançam inclusive no setor público, uma vez que, mesmo não sendo submetidos ao PNLD, algumas secretarias municipais, especialmente no estado de São Paulo adotam esse suporte didático.

Em artigo intitulado “Os donos do saber: a privatização e o controle de narrativas por meio dos apostilados em escolas da Rede Privada de Ensino em São Luís, Chaves, Anjos e Barros também destacam a atualidade desta temática na seguinte afirmação, que faz referência à realidade analisada no texto deles: “vivemos uma conjuntura limite no que diz respeito ao controle da narrativa” Os autores seguem o raciocínio e acrescentam: “essa perspectiva se expressa através de variadas situações [...], dentre elas o controle do material didático e da produção privada do conteúdo utilizado nas escolas” (Chaves; Anjos; Barros, 2020, p.1). Logo em seguida, complementam a afirmação e apontam para uma possível consequência do processo, relacionado à conjuntura atual: “a escola deixa de ser um espaço de socialização, produção de conhecimento e experiência para se tornar um *locus* de fomento empresarial” (ibidem).

De acordo com Silva (2020), a história desses sistemas apostilados de ensino remonta ao período imperial e, desde a origem, tinham como objetivo preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Já Chaves, Anjos e Barros (2020), ao tratarem do surgimento desses métodos, mencionam o contexto do que chamam de “pedagogia tecnicista”, com origem nos Estados Unidos

3 Sistemas Apostilados de Ensino – esta nota não consta na citação original, mas o significado da sigla é explicitado pela autora já no início de seu artigo.

da primeira metade do século XX, a partir de “manuais instrucionais que se estabeleceram à época, como uma proposta moderna de política educacional” (ibidem, p.7). Esses mesmos autores apontam outras datas relevantes para este histórico: a década de 1950 para falar do surgimento das apostilas no Brasil; os anos de 1970, como período de crescimento desses sistemas, ainda voltados aos cursos preparatórios para concursos, bem como para os exames de admissão no ginásio, no supletivo e no vestibular. Outro período que destacam é a década de 1990, em que as escolas privadas passaram a expandir o uso desses sistemas apostilados para toda a Educação Básica, sendo que, em alguns casos, passou-se a usar apostilas até na Educação Infantil.

Para Amorim, a introdução desses métodos apostilados de ensino, no que o autor denomina *educação regular*, deu-se na década de 1970, mesmo período apontado por Chaves, Anjos e Barros (2020) como de crescimento. Nas palavras a seguir, esse autor faz uma relação entre a conjuntura política brasileira daquele momento, o regime militar ditatorial, e a adoção desse tipo de proposta:

O fato de a introdução dos sistemas apostilados de ensino na educação regular ter se dado na década de [19]70 não é fruto do acaso ou mera coincidência. O ensino apostilado tende às políticas autoritárias e desenvolvimentistas, pois cuidam para que alunos e professores sejam controlados por esquemas rígidos de divisões de aula, concentradas única e exclusivamente em apostilas que sintetizam em um único aporte livros e cadernos. Por outro lado, visa uma formação de treinamento, procurando habilitar o educando para passar em concursos vestibulares, o que remete ao ideal desenvolvimentista de formação profissional. (Amorim, 2008, p.41-42).

Silva (2020, p.5), por outro lado, lembra que este momento coincide com o chamado “‘Milagre Econômico’, quando o país adotou uma postura bastante liberal” (2020, p.5). Amorim destaca, nesse sentido, que o advento dos cursinhos à época, associado a esses sistemas, não contou com nenhum tipo de fiscalização ou

regulamentação por parte dos órgãos oficiais, desse modo, ficou livre para seguir as determinações do mercado.

Passa-se, agora, a relacionar algumas características desses métodos que podem servir também como atributos da própria contemporaneidade, quando se fala em educação, uma vez que, como já dito, observa-se um crescimento bastante significativo desses sistemas e que esse crescimento tem atingido toda a educação básica. O primeiro item a ser considerado diz respeito à ideia de controle que evocam. Acerca do assunto, destaca-se um trecho de Carmagnani, citado tanto por Amorim (2008, p.42), como por Silva (2020, p.8):

O controle sobre o trabalho de professores e de alunos é então feito através do material didático (a cada aula o aluno marca a data daquela lição como referência futura). Como num panóptico foucaultiano [...], professores e alunos vigiam-se uns aos outros, a instituição os observa quando quer e o controle é feito através das provas confeccionadas por um outro sujeito, institucionalmente indicado para tal, que, independentemente do grupo a ser avaliado, prepara questões que devem ser respondidas por todos. [...] Assim, as facilidades operacionais de um material organizado dessa forma têm um preço: a limitação de conteúdo, a rigidez de trabalho em sala de aula e, sobretudo, a impossibilidade de os interlocutores interferirem na sequência preestabelecida nem sempre adequada ao grupo de aprendizes.

Ao comentar esta citação, Amorim segue a metáfora e afirma, em tom irônico, que, nesse modo de ver, “as apostilas são as janelas que trazem a luz do saber, ao mesmo tempo em que revelam a silhueta dos vigiados, proporcionando um alto nível de controle, tanto sobre a aprendizagem discente, quanto sobre o trabalho docente” (Amorim, 2008, p.43).

Para complementar esta ideia, pode-se recorrer às palavras de Silva no trecho em que a autora compara apostilas e livros didáticos (Silva, 2020, p.6). De acordo com esta passagem, fica em destaque o fato de que a apostila, normalmente separada por aulas com

conteúdos determinados para cada encontro, fere a autonomia do professor, que não pode nem escolher os seus livros – a escolha do Sistema de Ensino fica a cargo da gestão –, nem gerenciar o tempo para dedicar mais ou menos atenção a determinado assunto que julgar adequado.

Esse controle de conteúdos aparece também em um trecho de Chaves, Anjos e Barros, da seguinte forma: “Um elemento ainda importante a ser destacado na questão é o controle da narrativa por meio dos conteúdos propostos. A escolha do conteúdo determina a história, o certo e o errado. É nesse sentido, que o currículo é um instrumento de poder e controle” (Chaves; Anjos; Barros, 2020, p.4).

Veja-se que, aqui, os autores expandem a ideia de controle para a própria construção da narrativa – não só para a macroestrutura desses materiais – que, ao fabricar um discurso homogêneo, sem tensões discursivas aparentes, coloca-se em um lugar de autoridade e, assim, determina o que é a história, para seguir o exemplo dos autores. Veja-se que eles deixam clara na própria citação a ideia de homogeneidade ao escolher o artigo definido “a”, no singular, para fazer referência ao termo “história”.

Acrescentam-se a esses argumentos as palavras de Prado, que tratam do poder simbólico exercido por essas narrativas:

Associar o poder simbólico ao poder formal e impessoal das organizações burocráticas pode parecer, à primeira vista, uma tarefa impossível. No entanto, foi esta a realidade observada nas escolas analisadas, nas relações do dia a dia: os atores (professores) interagem sob o comando de um material curricular apostilado “pré-programado”, cujos apontamentos se figuram num poder simbólico reconhecido por todos e vivenciado sem muitos questionamentos. [...] Dessa forma, o professor se encontra submetido ao poder e à vontade do material apostilado pré-estabelecido [...]. O material, por sua vez, representa um sistema de ensino que possui uma carga de poder, tanto da própria escola e seu nome e dos autores do material, quanto das teorias científicas que as sustentam e as legitimam. (Prado, 2020, p.22-23)

Apesar disso, ao falar a respeito das entrevistas realizadas com alguns professores que “apresentavam resistência ao trabalhar com o livro didático”, Chaves, Anjos e Barros afirmam que “um dos motivos que alegaram foi que o curso apostilado ‘facilitava a vida do professor’, pois já trazia o planejamento, cadernos de atividades e simulados prontos” (Chaves; Anjos; Barros, 2020). Assim, ressalta-se que muitos professores enxergam esse aspecto de maneira positiva. No entanto, alerta Amorim (2008, p.45):

Percebe-se nessa concepção que o único detentor do saber é o próprio material apostilado, pois ao professor cabe mediar e ao aluno acumular – a nenhum dos dois cabe operacionalizar ou questionar o conhecimento. Esse processo pode gerar a formação de estereótipos, preconceitos e tabus.

Esse trecho aponta para uma segunda característica desses sistemas: o caráter acrítico ou, algumas vezes, de uma criticidade controlada, sem deixar muito espaço – e tempo – para questionamentos profundos, tais como a ideia de autoridade ou mesmo de classes sociais.

No que diz respeito a esta característica, destacam-se três aspectos de relevância: a velocidade com que os conteúdos são tratados, isto é, o tempo usado para adquirir o maior número de informações; assim, há pouco espaço para discutir, questionar; trabalha-se para a construção de uma narrativa homogênea e sem tensões discursivas, como já citado no item anterior; e constata-se a fragmentação do saber, que aparece em forma de resumos e divisões bem marcadas, mesmo no âmbito de uma mesma disciplina.

Para discutir a questão do tempo e da velocidade, é interessante destacar a passagem a seguir, em que o autor fala de uma lógica de destruição do que chama de experiência:

Nessa lógica [...], estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente,

como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (Bondía, 2002, p.23)

Veja-se que, de acordo com a argumentação do autor, associa-se a ideia de velocidade com a impossibilidade de que algo, do campo da experiência, aconteça, isto é, a velocidade acelerada nos processos de aprendizagem tende a privilegiar a aquisição de informações, conteúdos e, assim, faz com que a aprendizagem, nesse contexto, se torne sinônimo de obter informações.

Outro aspecto a ser considerado tem relação com a ausência de questionamentos causada pela forma com que esses materiais se organizam. Para desenvolver este item, toma-se o trecho de Chaves, Anjos e Barros (2020), em que os autores analisam os dados que levantaram na pesquisa a qual fazem referência:

Durante o trabalho de levantamento dos dados, observamos que os apostilados, apesar de supostamente apresentarem conteúdos diversos o fazem de forma muito controlada. Não aparecendo discussões com potencial de questionamento da autoridade ou das estruturas presentes e que fundamentam as relações sociais e desigualdades na sociedade. Assim, temas como classe social, ou mesmo as consequências da representação social da racialidade no Brasil, são veladas e superficiais. (Chaves; Anjos; Barros, 2020, p.6).

Salienta-se que as palavras “veladas” e “superficiais” estão relacionadas à ideia de ter pouco tempo, ou espaço, no caso das páginas de uma apostila, para o desenvolvimento dos temas apresentados.

Observa-se, ainda, que Silva aponta para uma característica fundamental dessas propostas: a necessidade de “apresentar uma espécie de resumo” e conclui que é exatamente esta característica que produz, nas palavras da autora, “um tipo de verdade inquestionável” (Silva, 2020, p.8). Ao seguir essa mesma linha de raciocínio, Amorim fala de “simplismo” e conclui:

O simplismo [...] demonstra que as apostilas, embora tragam temas pertinentes à faixa etária e ao nível de ensino a que se referem, o fazem de forma reduzida e fragmentária. O objetivo principal deste tipo de ensino é propiciar ao aluno a capacidade de reproduzir informações, para que possa, por exemplo, se sair bem em um teste de perguntas fechadas, como os de múltipla escolha utilizados na maioria dos vestibulares. (Amorim, 2008, p.44)

Esse mesmo autor destaca que isso produz uma certa “ilusão” de aprendizagem: a ilusão de que aprender é o mesmo que acumular informações (Amorim, 2008).

Considera-se, portanto, que esse simplismo de que fala Amorim e a necessidade de apresentar um resumo, comentada por Silva, aponta também para a fragmentação cada vez maior dos conhecimentos. Assim, entende-se que:

Questionar os materiais didáticos é questionar o próprio ensino que neles se cristaliza, uma vez que não podemos dissociar os materiais do uso que dele se faz, pois não se trata de coisas diferentes [...] A fragmentação do conhecimento, contida nas apostilas de ensino, compartimentalizou o saber, e os conteúdos do ensino foram divididos em cadernos, os quais foram subdivididos em matérias, com aulas, seguindo uma numeração durante o ano letivo. Tal fragmentação do saber, cujas informações encontram-se contidas na apostila, é considerada valiosa pelos autores elaboradores. Entretanto,

reforça e legitima o discurso oficial das redes de ensino privado franqueado de que as apostilas compõem o material ideal e mais adequado para ser adotado e utilizado [...]. (Prado, 2020, p.11)

Veja-se que Prado associa a ideia “fragmentação dos saberes” com o “reforço do discurso oficial” e, desse modo, entende que o primeiro produz o segundo.

Esse aspecto está ligado também à questão da qualidade do ensino a que muitos desses sistemas educacionais apostilados fazem referência. Assim, entende-se que é necessário destacar e problematizar essa questão, que pode ser formulada da seguinte maneira: o que significa dizer que uma educação é de “qualidade”, dentro do contexto desses sistemas de ensino apostilado? Pergunta-se, portanto, como esses sistemas – e quem os compra – medem a qualidade da educação? Para responder a esses questionamentos, considera-se que, apesar da expansão, a maioria deles está, ainda, voltada à preparação para o vestibular, agora nos outros estágios da educação básica que conquistaram, sendo que, nos últimos anos, algumas dessas franquias passaram a ter programas internacionais, voltados para exames de universidades estrangeiras,⁴ e usam essas aprovações como sinônimo de qualidade.

Salienta-se, ainda, que essa tal qualidade defendida, está baseada em um suposto descrédito da educação pública brasileira (Silva, 2020) e, de acordo com Chaves, Anjos e Barros (2020), reforça ainda mais as desigualdades já existentes. Amorim (2008) também vai na mesma direção e afirma que existe um discurso de superioridade, como se esses materiais fossem o que existe de mais avançado em termos educacionais. Contudo, tanto Amorim (2008) quanto Silva (2020) destacam que esses discursos estão inseridos em um ambiente de propaganda. Assim, ao defender-se cada vez mais que a educação privada seria a única capaz de ofertar ensino de qualidade,

4 Como exemplo disso, pode-se consultar o setor internacional da rede Etapa. Disponível em: <https://www.colegioetapa.com.br/portal/internacional>. Acesso em: 4 out. 2022.

unem dois mundos: o da educação e o da economia – capitalismo, lucro (Silva, 2020).

Nesse sentido, cabem as palavras a seguir:

[...] fica claro que embora haja um discurso de que a utilização da apostila visa a uma educação de qualidade, com material adequado, atualizado e eficaz, sua criação e utilização é advinda primeiramente de interesses financeiros de um mercado que descobriu uma nova fatia do setor editorial. O que queremos dizer é que o surgimento e a consolidação das apostilas se deram a partir da visão empreendedora dos proprietários de estabelecimentos privados de ensino, e não, como se procura veicular, da experiência e da prática pedagógica adquiridas por grandes profissionais do ensino. (Amorim, 2008, p.40-41)

Chaves, Anjos e Barros afirmam que “quando corporações privadas se apossam da educação, elas submetem o objetivo educacional a interesses privados” (2020, p.4-5).

Destaca-se também que a atuação desses sistemas de ensino é similar à das grandes franquias, cuja presença pode ser observada em diversos setores da economia; é dessa lógica que trata o trecho a seguir:

Os cursinhos penetraram sua atuação rumo a instâncias regulares da educação nacional (ensino fundamental e médio) através de um modelo de concessão de franquias que são oferecidas a diferentes escolas particulares espalhadas por todo o território nacional. [...] Ao comprar o material didático, a escola particular passa a usar não só o material, mas também a marca da empresa que o fornece, assim como a obedecer a algumas características organizacionais e a utilizar sua metodologia. Vemos que a escola que se filia a este tipo de ensino assemelha-se a uma franquia, assim como ocorre com grandes redes de *fast-food*. (Amorim, 2008, p.39)

Assim, observa-se que a discussão acerca dos parâmetros que definem a qualidade dessas escolas está diretamente ligada à lógica das franquias e à propaganda.

Desse modo, pode-se formular algumas questões a partir dos dados descritos nos itens anteriores e dos aspectos aqui destacados: quais as implicações do crescimento desses sistemas apostilados de ensino na contemporaneidade? Será que existe uma alternativa para aproximação – a ponto de transformarem-se em sinônimos – dos termos informação e aprendizagem, que se observa nessa lógica? Que outros parâmetros podem ser trazidos para medir a qualidade dos processos de aprendizagem? Quais são as possibilidades para evitar o controle e a homogeneização das narrativas?

Fica evidente, portanto, que a lógica trazida pelos Sistemas de Ensino Apostilado é completamente contrária ao que Porena defende. Assim, entende-se que os argumentos do autor, amplamente discutidos neste trabalho, podem funcionar como uma chave de resposta para as indagações postas no parágrafo anterior.

Vita die Martis: uma experiência

Observa-se, ainda, uma terceira força que tem a potencialidade de regular o que se faz em sala de aula, além dos documentos oficiais e do crescimento dos Sistemas de Ensino Apostilado. Trata-se do trabalho dos professores, das escolhas e das metodologias utilizadas, isto é, do modo particular como cada professor, grupo de professores e/ou coordenação pedagógica atuam. Assim, as duas forças tratadas anteriormente têm, sim, grande influência no que se faz no contexto das aulas de música; no entanto, salienta-se a existência de espaços vazios, isto é, de aberturas que permitem que cada professor faça suas próprias escolhas. Essas escolhas podem ser feitas de modo a enfatizar as forças identificadas anteriormente ou, pelo contrário, de maneira a fazer oposição a elas.

Este item tem como foco uma experiência desenvolvida por mim, professor de música do terceiro ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, no processo de relação com a obra de Porena e procurou responder, de maneira prática, a alguns questionamentos que foram aparecendo ao longo do processo. Com isso, salienta-se que essa

experiência vai na direção oposta às características dos Sistemas de Ensino Apostilado. Trata-se, portanto, de uma tentativa de resistência a essa lógica pré-fabricada, isto é, de uma tentativa de colocar como aspecto de destaque para as ações a complexidade do processo de construção do conhecimento e também de apontar para o diálogo como elemento crucial para que a aprendizagem ocorra. Com isso, salienta-se também o caráter contextual e relacional que Porena imprime em diversas passagens de seus livros.

Troca de cartas: palavras iniciais acerca da experiência

Vita die Martis nada mais é do que a expressão “vida em Marte”, escrita em latim. Essa expressão foi usada para dar nome a uma série de cartas, redigidas durante o processo aqui relatado. Como toda experiência, esta também aconteceu em um lugar específico, com determinadas pessoas, em um tempo delimitado e, ainda, deu-se a partir de uma problemática que se apresentava no momento, isto é, existia a necessidade de encontrar uma solução prática para responder à demanda dos acontecimentos.

O lugar, nesse caso, não pode ser definido como um único espaço físico porque o tempo, aqui descrito, refere-se à suspensão das aulas presenciais, em 2020. Apesar disso, as pessoas que participaram da experiência aqui relatada tinham uma característica em comum: faziam parte das aulas de música das turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais do Colégio Etapa, localizado na cidade de São Paulo. Trata-se de um colégio privado, situado na Vila Mariana. Os(as) estudantes tinham, em média, 8 anos de idade e, em sua maioria, são de classe média alta. Outra característica relevante é que existia uma porcentagem considerável de estudantes de origem chinesa,⁵ alguns nascidos na China, outros no Brasil, mas pertencentes a famílias que, em geral, não se comunicam em português em casa.

5 Em algumas turmas, essa porcentagem corresponde a mais de 50% dos/das estudantes.

O tempo, como já indicado, corresponde ao período de aulas remotas do ano de 2020, iniciado em meados de março e que continuou até o final do ano letivo. Da mesma forma que na descrição a respeito do espaço, nesse caso não é possível indicar com precisão a duração dos encontros e nem mesmo a localização temporal de cada um deles; é possível dizer, apenas, que o trabalho se deu por meio da troca de cartas, realizada semanalmente, já que cada estudante tinha a liberdade de escrever suas respostas quando quisesse.

De forma geral, a proposta funcionava da seguinte maneira: a primeira carta foi escrita por mim, professor de música, e enviada por meio de um Formulário Google, em que era possível ler o texto apresentado e, lá mesmo, escrever uma resposta. Esse retorno não tinha um formato específico e nem um roteiro pré-estabelecido; a tarefa era, apenas, redigir uma resposta à carta. Além disso, não se tratava de algo obrigatório, isto é, só respondia quem quisesse. Com o tempo, abriu-se a possibilidade de envio de arquivos, em forma de anexos aos textos, mas o caráter aberto, para a resposta, manteve-se durante toda a experiência.

As cartas seguintes foram escritas e criadas com base nas respostas que iam chegando; como as personagens são fictícias, pode-se dizer que as situações narradas e o caráter de cada uma delas eram gerados à medida que os textos tomavam forma. Desse modo, cada uma das cartas funcionava como uma nova resposta; por isso, as ideias de “diálogo” e “troca de cartas” podem ser consideradas características fundamentais da proposta.

No entanto, é preciso dizer, não se tratava de réplicas individuais e, sim, de um único texto semanal que era escrito com base no material recebido – perguntas, arquivos, desenvolvimento de questões levantadas etc. Assim, buscou-se estruturar uma narração coerente a partir dos interesses de todos os envolvidos, autor e interlocutores, que, nesse caso, também eram autores das respostas.

A partir dessa contextualização, pode-se, agora, apresentar os objetivos desta série, que têm estreita relação com as características do pensamento de Porena: (1) o primeiro deles foi formulado da seguinte maneira: estimular a imaginação a partir da ideia de uma

realidade completamente diferente (cultural e, nesse caso, biológica), de forma a incentivar a compreensão da diversidade, a relativização cultural e o pensamento autônomo. (2) Segue a este, o intuito de abrir uma possibilidade de diálogo: existe ali um interlocutor, um destinatário para quem escrever, um “outro” com quem conversar. (3) Como terceiro objetivo, salienta-se a possibilidade de chamar a atenção para estímulos sonoros, visuais e de outras naturezas, presentes no “mundo” – também no sentido de lugar – em que as crianças estão. Este argumento tem relação com a linguagem e com a ideia de tomar consciência do próprio “mundo” à medida em que se constrói uma descrição, direcionada para um ser de “outro mundo”. (4) Outro objetivo é incentivar a troca de repertório e conversar a respeito dos gostos dos(as) estudantes a partir da ideia de que a identidade de cada pessoa atua ativamente no processo de aprendizagem. (5) Por fim, pretendeu-se incentivar a pesquisa livre – podia ser na internet, mas servia também perguntar para o pai, para a avó etc. – tratava-se, ainda, de encarar o fato de não ser possível, e nem necessário, controlar todas as ações dos estudantes, principalmente em casa.

Antes de finalizar esta caracterização da experiência tratada aqui e passar para a apresentação dos textos produzidos, entende-se como necessário citar as obras *Il Lago delle Storie Riflesse* [O Lago das Histórias Refletidas] (2017p) e *Dialoghi fittizi* [Diálogos Fictícios] (2017n), escritas por Porena, que trazem uma série de materiais para crianças, como inspiradoras diretas para a proposta. Como já considerado anteriormente, essas narrativas foram escritas para estimular a discussão e o diálogo entre adultos e crianças e foram destinadas para o ambiente escolar, tais como os textos aqui expostos.

Narrativa, personagens e outras características da(s) história(s) inventada(s)

As cartas foram escritas dentro de um processo de troca. Desse modo, ainda que escritos por mim, os textos podem ser vistos também como resultado dessa interação, isto é, trazem, neles mesmos,

o trabalho realizado pelas crianças. Por esta razão, entende-se que as próprias cartas podem ser consideradas resultados de pesquisa. Sugere-se, portanto, a leitura completa da série que pode ser encontrada no Apêndice C deste volume.

As cartas foram assinadas por três personagens fictícios que vivem em Marte.⁶ Todos têm mais ou menos a mesma idade das crianças que foram seus primeiros destinatários, de modo que pudesse ser estabelecida uma conversa entre crianças e, não, uma conversa entre um adulto e uma criança; apesar, é claro, de os/as estudantes saberem que se tratava de um “faz de conta” – a primeira carta fala dessa idade em dias porque, como se sabe, a duração do ano é diferente em cada planeta, em razão do tamanho de sua órbita. Cada um deles pertence a uma espécie distinta de “seres pensantes” e “ouviram falar” que, na Terra, apenas os humanos são assim.

O que assina a primeira carta chama-se Martin, ele é um Azzurri – “Azuis”, em italiano⁷ – e vive, com a família, no topo de uma montanha, como todos os outros seres de sua espécie. A primeira carta é escrita por ele porque lhe disseram que a Terra não é mais habitada – eles vivem em 10 d.T, depois da Terra – mas ele escreve porque não acredita nisso. Nessa primeira carta, Martin quer saber se a extinção dos humanos é mesmo uma verdade e, caso não seja, pergunta como é a vida na Terra, como é o cotidiano, como são as paisagem, os sons, etc.

O próximo personagem que aparece, bem como assina uma das cartas, é Ecs, ou “x”; ele é um Rossi – “Vermelhos”, em italiano – tem luz própria e vive na água. Eu estava muito interessado em desenvolver esse personagem, mas, apesar de ter recebido respostas

6 A ideia de escrever e descrever um outro planeta é baseada em *O Pequeno Príncipe* (Saint-Exupéry, 2018).

7 Utilizei a língua italiana para esconder significados em alguns termos das cartas. Essa escolha foi feita também porque minha aproximação das ideias de Porena aconteceu nessa língua; então, no contexto de conversa com um “ser de outro planeta”, pode ser entendida, ainda, como uma metáfora de minhas próprias descobertas, dentro de um universo cultural, linguístico, que eu acabara de conhecer.

interessantes para a carta que ele “escreveu”, achei que seria um pouco confuso trabalhar com três remetentes e que seria interessante construir um equilíbrio entre os gêneros, por isso, o Ecs só assina uma das cartas, apesar de ser mencionado outras vezes.

A terceira personagem é Maria Gialli – “Amarelos”, em italiano – ela voa, vive em uma organização familiar diferente da de Martin – mora com outros parentes, além dos pais e irmãos – e tem mais facilidade para fazer as coisas durante à noite, já que todos os membros de sua espécie têm os olhos bastante sensíveis. Ela vive na superfície do planeta, estuda à noite e “voa por aí” livremente, mas, em um momento da história, vai para um mundo subterrâneo,⁸ onde a luz solar não chega, para encontrar outros Gialli e fazer uma viagem de férias. Nesse momento da história, foi possível sugerir que os/as estudantes experimentassem usar vendas e andar pela casa; além disso, foram convidados(as) a descrever, para alguém que nunca tivesse visto ou sentido, como seria um raio de sol.

Já na primeira carta, pergunta-se como é a chuva e quais sons são ouvidos enquanto chove. Em outro momento, a mesma formulação é feita com relação à uma panela que estoura pipoca e, depois, à uma avenida e a tipos de latidos. Pergunta-se também a respeito de aspectos visuais, como o arco-íris, por exemplo, mencionado em uma resposta à primeira carta. Além do arco-íris, outros temas surgiram das respostas e foram desenvolvidos, são eles: animais de estimação;⁹ meios de transporte, usados também para o lazer, tais como bicicletas, skates e patins; esportes; e possibilidades de comunicação à distância – diversas vezes surgiu a pergunta “como é possível esse tipo de comunicação que estamos mantendo?”.

8 Veja-se a similaridade com a crônica A Cadeira de Prata, das Crônicas de Nárnia (Lewis, 2011, p.515-626), mas sem que o “mundo de baixo” seja interpretado como algo ruim, apenas diferente.

9 Ao falar a respeito do animal de estimação de Martin, eu queria seguir o padrão de utilizar a língua italiana, de modo a esconder significados. No entanto, quando pensei em dizer cachorro – *cane* – ou gato – *gatto* –, achei que esse jogo não seria eficaz por causa da proximidade dos termos, por isso, utilizei “perro” – do espanhol.

Outro tema, relacionado à música, diz respeito a costumes culturais: festas de que as crianças participam ao longo do ano, repertório que ouvem ou que tratam de um tema específico como a cidade de São Paulo, por exemplo. As cartas contêm, ainda, questões relacionadas ao funcionamento de aparatos tecnológicos, como o funcionamento de um fone de ouvido e de chamadas de vídeo. Para responder a essas questões, os/as estudantes poderiam pesquisar na internet, perguntar para alguém ou apenas inventar uma resposta – criar hipóteses, construir um discurso lógico.

Há, ainda, outro aspecto que se refere à área de linguagens, de maneira geral: durante as cartas, podemos praticar a linguagem do “p”, já utilizada por algumas crianças¹⁰ e também criar palavras e sonoridades a partir de propostas presentes na Gramática da Fantasia (Rodari, 1982), sempre como parte das cartas escritas pelos personagens.

Por se tratar de uma experiência longa e aberta, diversos outros aspectos poderiam ser considerados nesta descrição, no entanto, como já afirmado, entende-se que a descrição não substitui a leitura das cartas, por isso, sugere-se que esses aspectos sejam descobertos na leitura dos textos originais (Apêndice C).

Características e fragmentos das respostas recebidas

A vida humana é repleta de acontecimentos interessantes,
como por exemplo jogar bola com os amigos,
jogar videogame,
estar com a família,
ir ao cinema,
comer coisas gostosas... (A).

10 Essa “linguagem” consiste em dobrar as sílabas de cada palavra. Se forem apenas vogais, acrescenta-se um p na segunda vez, se esta sílaba iniciar por consoante, troca-se esta consoante por “p”, também na segunda vez. Assim, “Maria”, na língua do “p”, seria dito – ou escrito, no caso das cartas – “Maparipiapa”.

Este subitem tem como objetivo apresentar algumas características das cartas produzidas pelos(as) estudantes, como respostas, e, assim, chamar para o texto mais um aspecto da experiência relatada. Para começar, faz-se necessária a explicitação de algumas escolhas: (1) neste item, todos os trechos que aparecem entre aspas são citações literais do que escreveram os(as) estudantes, durante o processo; (2) a identificação das crianças permanecerá anônima para preservar a identidade delas, já que as cartas eram direcionadas para uma pessoa específica e pertencem a um contexto escolar próprio – as letras de identificação foram escolhidas aleatoriamente e não correspondem às iniciais dos nomes.

As primeiras características que se destacam dos textos recebidos são as demonstrações de carinho e a disponibilidade (curiosidade) para o diálogo. Os trechos a seguir trazem alguns exemplos: “Também fiquei feliz em receber a sua resposta.” (A). “Talvez eu vá te visitar em Marte.” (B). “Bom te ver novamente” (C). “Sua amiga, C” (C). “Fico muito feliz em receber mais uma carta do planeta Marte e mais feliz ainda que é de outro amigo.” (D). “Caro amigo Martin, Tudo bem? Fiquei muito feliz por você me chamar de amiga” (A). “Espero que tenha gostado das minhas explicações e estou aguardando mais curiosidades do seu planeta.” (E). “Carinhosamente, da sua amiga, F.” (F). “Se você tiver mais perguntas é só mandar que eu tento responder.” (G). “Quem sabe um dia conseguimos nos encontrar, queria muito poder ir a Marte” (H). “Vou responder suas perguntas da melhor forma possível” (F). “Com amor, F.” (F).

Outro aspecto, complementar a este, é que, em diversos momentos, os próprios estudantes respondem à possibilidade de estranheza apontada pelas personagens: “Eu não acho estranho vocês terem luz própria e viverem na água” (J). “Acho que os Rossi não são perigosos, acho que eles querem conversar com vocês. Não fique com medo.” (K). “Acho que é muito bom poder saber o que os outros seres vivos pensam e o que querem falar.” (D). “Fique tranquilo, o desentendimento é normal entre amigos. Eu não fiquei triste.” (A).

Além disso, como é próprio de uma situação de diálogo, aparecem, em diversos fragmentos, as incertezas e as opiniões das

crianças, com destaque para o caráter imaginativo e de invenção, mas, ao mesmo tempo, cuidadosamente pensado: “Sobre o fone de ouvido, eu também não sei explicar direito, mas é tipo uma bolinha que colocamos no ouvido ligado no aparelho ou por *bluetooth*... fica conectado e escolhemos a música que queremos ouvir.” (H). “Sobre o arco íris, é bem bonito, tem um monte de cores. Eu não sei dizer onde ele aparece e termina.” (L). “Os cientistas acreditam que só os humanos pensam, mas eu acho que os macacos também pensam” (I). “Tem dias que parecem longos porque são um tédio e sem nada para fazer, mas os dias que passam rápido são muito legais e divertidos! É estranho, mas é o que acho.” (H).

Outro ponto que tem a ver com o diálogo é a formulação de perguntas, que aconteceu durante o processo, e as correções feitas: “E no seu planeta, existem animais?” (H). “Será que eu poderia ir te visitar?” (H). “Qual é a coisa mais legal em Marte?” (M). “Como você conta o tempo? Tem algum tipo de contador de tempo?” (K). “Como você aprendeu a minha língua?” (N). “Os humanos dormem de olho fechado, sabia?” (O). “Quem são aqueles Gialli que você disse que voam em alta velocidade?” (P). “Você pode me mandar a foto do perro?” (B). “Estou pensando ir para Marte, podemos ir?” (B). “Ouvi a música que você mandou, eu gostei, mas vocês não cantam?” (K). “Será que vocês vão conseguir encontrar uma maneira para a gente se encontrar pessoalmente?” (Q). “Você sabe o que é um chuveiro?” (A). Não, o arco íris não é desenhado, mas podemos desenhar em papel. (L). Não, nós não voamos (R).

Destaca-se, ainda, que as respostas traziam fatos e preocupações do cotidiano. Um dos itens que estava muito presente nas notícias e conversas daquele ano foi o surgimento da Covid-19. Desse modo, alguns trechos explicam aspectos do vocabulário associado ao assunto e outros trazem impressões e preocupações a esse respeito: “Não sei se vocês sabem o que é vírus; se vocês não sabem o que é vírus eu vou explicar: vírus é um ser vivo que não dá para ver e não dá para sentir se ele esconder em você e, se ele entrar no seu corpo, ele causa doença” (B). “Aqui na Terra está muito bagunçado porque tem um novo vírus que estão chamando de Coronavírus ou de

Covid-19 e ele atrapalha muito nossa vida.” (A). “Caro amigo, Tudo bem? Estamos do mesmo jeito, esperando a quarentena acabar. Lembra que na outra carta eu te falei de um novo vírus, coronavírus? Pois é, ainda não podemos sair de casa.” (A).

Por fim, apresentam-se a seguir alguns trechos que respondem à pergunta acerca de como é a chuva na Terra, presente na primeira carta, para salientar mais um aspecto das respostas, a narração de características de fenômenos que eles vivenciam no dia a dia: “No meu planeta a chuva é líquida e faz um barulho parecido com o de um chuveiro. Às vezes ele é alto ou baixo, forte ou fraco.” (A).

Sobre a chuva, pode ser líquida ou sólida, na maioria das vezes caem em gotas (shi shi shi); às vezes não têm som nenhum, aí chamamos de garoa e o sólido são gotas de água que viraram gelo, que chamamos de granizo. Tem chuva com pouca e até bem forte, que é a tempestade. Adoro o som da chuva, me faz lembrar de uma cachoeira e também gosto de observá-la; quando as gotas caem e batem no chão, parecem pipocas pulando. Quando a chuva acaba, pode aparecer [um] arco-íris que tento ver onde começa e onde termina. Na minha cidade a chuva ajuda e atrapalha ao mesmo tempo. Ajuda a regar as árvores e a não faltar água em nossas casas. Atrapa-lha no sentido de causar o tráfego das estradas e o alagamento, com lixos mal jogados. Espero que os seres humanos consigam aprender com as boas maneiras do pessoal de outros planetas e saberem preservar nosso querido planeta. (D).

Eu ri muito com suas perguntas, mas não deixarei de respondê-las. A chuva aqui é muito diferente, ela não é sólida, é líquida. O nosso céu é azul, mas quando chove enche de nuvens e fica cinza. O barulho da chuva aqui, depende, se for forte, e estiver caindo em cima do chão, por exemplo, parece o barulho de uma coisa ‘relativamente’ leve caindo sobre madeira. Se a chuva for fraca, parece um chiado bem fraquinho, que vai diminuindo bem devagar, até sumir completamente. Para mim é assim, um grande beijo da sua amiga (F.)

Outro aspecto a ser considerado, a partir da leitura desses trechos, é que os próprios estudantes apontavam para a complexidade das perguntas e, portanto, dos fenômenos que estavam descrevendo – uma chuva pode ser muita coisa, pode acontecer em diversas intensidades e, até mesmo, ter características opostas.

A partir da leitura desses trechos, é possível perceber a presença dos objetivos escolhidos para a proposta e, com isso, afirmar que foram alcançados. Além disso, a ideia de escrita de cartas e de correspondência com supostos marcianos, trouxe para a experiência uma abertura para o diálogo e para que os estudantes contassem coisas, perguntas e se expressassem de uma maneira informal – mas não superficial – a ponto de algumas cartas terminarem com a expressão “agora eu tenho que ir, preciso estudar”, o que mostra que perceberam a diferença entre a experiência de que participaram e o rigor observado em propostas mais “tradicionais” de ensino, ligadas a disciplinas consolidadas no currículo e no imaginário da comunidade escolar. Apesar disso, observa-se que, para a escrita da resposta, foi necessário um movimento de pensamento, de formulação de enunciados e de imaginação para narrar fatos e descrever aspectos da realidade em que estão imersos, com isso, pode-se dizer que eles estavam, sim, “estudando”.

Para finalizar o capítulo

A partir da consideração de cada um dos itens deste capítulo, pode-se dizer que é possível estabelecer diversas relações entre o pensamento de Porena e as várias práticas, significados e textos que se referem à Educação Básica brasileira. Na primeira parte, que considerou alguns aspectos da legislação que rege a Educação no Brasil, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular e para a Música, pôde-se identificar aspectos que se ligam ao pensamento de Porena, tais como o caráter aberto e dialógico que alguns documentos imprimem, mas também várias outras características que se

aproximam da ênfase no saber, em oposição ao pensar, identificada por Porena como um problema.

Na segunda seção, esta ênfase no “saber” aparece de maneira ainda mais contundente por meio da análise de algumas características dos métodos de ensino apostilados, forma de material didático que tem crescido no contexto educacional e empresarial brasileiro, já que as duas coisas, nesse contexto, se aproximam. Portanto, esta segunda força que rege os processos de aprendizagem na escola brasileira atual vai na direção contrária do que propõe Porena em seus ensaios.

Já a terceira parte do capítulo trouxe um contraponto. Buscou-se, com a experiência relatada, imaginar uma possibilidade de realização da “escola do pensar” de que fala Porena. Como não poderia ser diferente, essa seção apresenta considerações que se referem a um contexto específico e baseiam-se em uma proposta que tem o diálogo como principal característica. Talvez seja este o principal ponto das discussões aqui empreendidas: a abertura para um diálogo de fato. Como já mencionado também se entende que este diálogo precisa estar aberto a todas as pessoas que participam do processo de aprendizagem na escola, não só aos especialistas em legislação ou aos autores das narrativas que compõem o material didático.

POSLÚDIO (OU REVERBERAÇÕES E POSSIBILIDADES INFINITAS DE CONTINUAÇÃO) – PARADOXOS E UTOPIAS

Concluir uma pesquisa de doutorado não é uma tarefa simples por diversos motivos. Se, por um lado, já se passaram alguns anos desde que comecei a me dedicar a este assunto, por outro, sinto que algumas ideias, presentes neste texto, ainda vão produzir desdobramentos para futuras pesquisas e reflexões. Lembro, novamente, o início deste texto em que eu disse que queria começar, mas não sabia por onde. Agora, “quero terminar”, mas também não sei como: “onde será que o final se esconde?”. Talvez este seja apenas o começo de um novo ciclo. No entanto, não posso deixar de admitir que já não sou mais a mesma pessoa que começou esta pesquisa, isto é, preciso dizer que fui modificado pelo processo de reflexão empreendido neste trabalho. Assim, este possível novo começo não deixará para trás os aspectos discutidos aqui. Ouvi dizer, uma vez, que fazer doutorado é como levar um elefantinho para casa. No início, ele é filhote, pequeno, mas, depois, vai crescendo, crescendo e, de tão grande que se torna, não conseguimos mais tirá-lo de casa, mais do que isso, esse elefante começa a tomar quase todo o espaço da casa.

Desse modo, a partir da constatação de que os assuntos tratados aqui continuarão reverberando em futuras reflexões, pretendo-me, para esta seção do texto, retomar alguns aspectos considerados em cada um dos movimentos, bem como estabelecer relações entre esses pontos. Tem-se como objetivo também apresentar possíveis desdobramentos que esta pesquisa pode gerar, de forma a

apresentar um convite para novos trabalhos e novos movimentos de pensamento.

Lembro que o objetivo principal desta pesquisa é compreender, analisar e interpretar o pensamento de Boris Porena, dentro de seu contexto de enunciação e das possíveis conexões que podem ser feitas, com foco na problemática da aprendizagem de música na escola de educação básica.

Para isso, no primeiro movimento, apresentou-se um breve perfil que foi composto por aspectos biográficos e também por algumas considerações a respeito da produção do autor. Outra particularidade deste capítulo é a natureza dos documentos utilizados: os depoimentos; as descrições, providas do *Caderno de campo*; e alguns textos produzidos por Porena. O título deste movimento – Boris Porena: biografia, escritos, tempos e espaços – aponta para mais uma característica deste perfil: a pluralidade de tempos e espaços. Com isso, outro aspecto pode ser destacado: quando se escreve um perfil, não há como fugir da escolha, isto é, uma vez que não é possível narrar toda a história de vida de uma pessoa, nos mínimos detalhes – isso levaria a vida inteira – faz-se necessário escolher quais aspectos são mais relevantes para a narrativa que se pretende construir. Apesar disso, por meio da consideração de vários tipos de textos e da construção narrativa voltada para diversas localizações temporais e espaciais, pretendeu-se escrever um perfil plural, com base na citação de Deleuze-Guattari, reproduzida no Prelúdio, que aponta para uma “estranha mistificação do texto” que alcança a totalidade na fragmentação, isto é, na consideração da multiplicidade; complexa, não simplificada (Deleuze-Guattari, 2017, p.21).

Outro aspecto que diz respeito à compreensão do pensamento de Porena faz referência às discussões empreendidas em suas obras; é disso que tratam os capítulos centrais deste livro. No segundo movimento – Cultura, Localidade e Pensamento: uma orientação meta-cultural – o foco foi posto no que Porena chama de *hipótese meta-cultural*. Com isso, evidencia-se que um dos aspectos centrais do pensamento do autor está ligado à própria definição de cultura, isto é, ao destaque para a rede de significados estabelecida pelo próprio

ser humano. Nessa concepção também a pluralidade de sentidos que podem ser construídos seria a chave para a composição da diversidade. Outro ponto de destaque é que essas discussões colocam em jogo a operatividade do próprio pensamento e, como consequência, do conhecimento que está em constante modificação e reelaboração. Assim, pode-se falar em racionalidades declaradamente culturais, que, assim mesmo, não se fecham no ciclo da cultura, ou seja, racionalidades abertas e disponíveis para o diálogo.

Essas ideias têm estreita relação com os processos de aprendizagem. A partir da análise dos pontos que aparecem no pensamento de Porena, pode-se destacar alguns aspectos: (1) a maneira pela qual ele propõe que o grupo se organize, de modo a privilegiar relações menos hierárquicas e também a realizar um trabalho acessível a todos – todas as pessoas sabem pensar, “pode-se dizer tudo a todos”; (2) o deslocamento da ênfase do saber – informações – para o pensar – operar com os dados, estabelecer relações, projetar; e (3) a ideia de que análise e composição podem fazer parte de um ciclo que se retroalimenta, isto é, a prática de composição desenvolve os processos de análise e vice-versa.

Ainda no que diz respeito à aprendizagem, de maneira geral, sobretudo naquilo que se refere ao item dois do parágrafo anterior, salienta-se a ambiguidade que as discussões relativas ao significado dos termos “educação” e “pedagogia” trazem. Assim, pode-se dizer que é uma característica bastante relevante do pensamento de Porena a crítica que ele faz à ênfase que se observa, ainda hoje, no saber, isto é, no excesso de informações descontextualizadas e resumidas. Essa crítica está ligada também à discussão do que seria conhecimento. Para ele, conhecimento e informação não podem ser considerados a mesma coisa. O conhecimento é movente, instável e, por esta razão, precisa estar em constante avaliação, não pode cristalizar-se. Precisa, ainda, ativar o pensamento, não o contrário, fechar a mente.

Quanto às particularidades da música, ressalta-se, novamente, que a ênfase de Porena, nos trabalhos considerados, está em uma “prática musical de base”, ou seja, em um trabalho que não

pressupõe especialização. Nota-se, ainda, que as obras consideradas trabalham diretamente com o material sonoro e, com isso, apresentam diversas maneiras de organizar os sons e também várias coleções de sons diferentes – ruídos, voz falada, notas musicais temperadas etc. Além disso, existe a possibilidade de conexão do trabalho com outras linguagens – o material apresentado e o tipo de ações propostas permitem que se trabalhe de maneira semelhante com outras linguagens, sobretudo artísticas.

E tratando-se das possíveis conexões com a realidade brasileira, com destaque para a educação musical na Educação Básica, foram salientados três aspectos que têm relação com três forças que podem regular os processos de aprendizagem na escola. O primeiro deles refere-se à legislação brasileira acerca do ensino de música nas escolas. A partir disso, destaca-se, da Base Nacional Comum Curricular, que diversos itens desse documento têm relação com o que Porena defende – tomar decisões, trabalhar com diversas referências culturais, pensar – já outros afastam-se e dão ênfase no saber – listas que determinam o que deve ser tratado em cada uma das séries.

Esta ênfase para o saber se mostra também no crescimento dos métodos de ensino apostilados, que tem ocorrido atualmente no Brasil. Talvez esses materiais sejam o extremo oposto do que defende Porena, uma vez que se baseiam na homogeneização do conhecimento – informações e modos de atuar que são iguais para todos, independentemente do contexto ou das características dos estudantes – na simplificação – criação de resumos, separação exagerada de cada uma das matérias e até mesmo dentro das disciplinas – e no controle das narrativas – o material narra “a verdade que deve ser aprendida”. Esses sistemas apostilados representam também uma associação entre escola e mercado, uma vez que as apostilas são consideradas produtos a serem vendidos. Além disso, como considerado pelos autores mencionados, muitos deles funcionam em uma lógica semelhante à de franquias, o que não seria desejável, por condicionar o processo de aprendizagem ao êxito mercadológico.

O terceiro aspecto considerado no último movimento diz respeito a uma experiência prática, de troca de cartas, realizada com

base em alguns princípios defendidos por Porena. Essa experiência aponta, ainda, para uma terceira força que regula a prática dentro das salas de aula: as decisões do professor e a possibilidade de preencher os espaços vazios deixados pela legislação e pelos materiais didáticos, de forma a potencializar ou enfraquecer as forças por eles representadas. Ao considerar essa experiência, dentre outros elementos, enfatiza-se, ainda, as particularidades de cada grupo e de seus integrantes. Assim, fica evidente que outras pesquisas, que tomem como fundamento o pensamento de Boris Porena, podem ser feitas com outros grupos, em outros contextos e de maneiras diversas.

Além disso, a quantidade de material consultado, seguramente, abre a possibilidade de realização de futuras pesquisas que analisem outros aspectos do pensamento do autor ou, então, que estabeleçam relações entre essas ideias e o pensamento de outros autores e/ou teorias. O material consultado possibilita, ainda, a realização de pesquisas que tomem como material não só os textos produzidos por Porena, mas também a enorme quantidade de obras musicais, algumas manuscritas e que nem foram executadas em público, sobretudo as da última fase de produção do compositor.

Eu gostaria também de voltar para os termos “paradoxo” e “utopia”, escolhidos para descrever alguns tópicos do pensamento de Porena, para dizer que esse final também pode ser considerado um paradoxo porque é apenas o início de futuras pesquisas que derivam deste trabalho, final/começo; final sem fim, porque essas ideias continuarão a reverberar. Gostaria de terminar estas palavras, então, e apontar para a esperança. Parafraseando Paulo Freire (2019), não para uma esperança que apenas espera, mas para algo que está em movimento, que acontece, que pede uma ação. Para a possibilidade de operar de maneira não hierárquica. Para a possibilidade de “dizer tudo a todos”. Para a capacidade de pensar que está presente em todo ser humano. Para a possibilidade de fazer música sem ter que ser especialista no assunto. Para a possibilidade de fazer da música um jogo. Utopia ou possibilidade? Talvez seja os dois ao mesmo tempo, uma “utopia possível”.

PALAVRAS FINAIS

São Paulo, dezembro de 2022.

Eu já disse que saí diferente desta pesquisa, disto não restam dúvidas. Pretendo, agora, descrever com um pouco mais de detalhes o que mudou. O primeiro ponto que eu gostaria de considerar é que quanto mais eu pesquisava, lia e observava com detalhes o que foi acontecendo ao longo deste trabalho, percebi que minha função, como professor, em diferentes espaços, é muito mais do que transmitir informações. Além disso, ficou cada dia mais evidente que o modo como eu faço as coisas em sala de aula é, talvez, o aspecto mais importante: posso fazer de conta que sei de tudo e pretender passar meus conhecimentos ou, ao contrário, posso esforçar-me para estar disponível para trabalhar junto com o grupo que se forma, isto é, assumir que não sei tudo e que o processo de aprendizagem não acontece em apenas uma via.

No entanto, percebi também que esta abertura às vezes está apenas no discurso e, por alguma razão, não vira prática. Os motivos para que isso aconteça são diversos e também complexos. Não consigo saber, com precisão, quais são eles, mas posso elencar alguns aspectos. O primeiro deles é a dificuldade de estar completamente aberto para as pessoas e também para a movência do processo de construção do conhecimento. Essa abertura completa é impossível, não há dúvidas. Não é à toa que passei muitas horas achando que o

pensamento de Porena era incoerente em alguns sentidos: como é possível pensar em um universo cultural local, se os termos “universo” e “local” são quase contrários? Como dizer que a chave da abertura para o diálogo está, exatamente, na declaração do próprio universo cultural? Se somos seres culturais e se o modo pelo qual criamos significados e construímos a realidade tem relação com nossa própria cultura, então, como é possível sair deste ciclo e se abrir para o outro – outra cultura, outra forma de estar no mundo – e para o impensado – para o novo, para outros conhecimentos? Acho que essas afirmações trazem para o pensamento de Porena um tom paradoxal, mas, ao mesmo tempo, apontam para a possibilidade de mudança.

Outro aspecto que pode impedir a possibilidade de se trabalhar de maneira aberta, de forma a privilegiar o pensar, é a própria natureza da instituição escolar e as forças que atuam naquele espaço. Como lidar com uma mãe que espera que eu transmita conhecimentos para seu filho? Como lidar com um pai que acha que conhecimento e informação são a mesma coisa? Como usar um livro didático que traz um discurso pronto e simplificado? Percebi, então, que essas forças atuam de fato no cotidiano escolar. Mas, percebi também que existem fissuras, espaços vazios em que posso tentar operar de maneira diferente.

Gostaria de dizer, ainda, que o estudo da obra de Porena e de outros autores com que tomei contato nesses anos, permitiu que eu visse a música como algo que está disponível para todas as pessoas e, mais do que isso, como algo que pode ser feito por todos. Estou dizendo, então, que cada pessoa, além de ouvir música ou mesmo de tocar um instrumento, pode compor obras musicais, artísticas. Isso parece um pequeno detalhe, mas, quando se fala em aprendizagem, muda tudo. Muda tudo porque, a partir desse entendimento, posso dizer que todas as pessoas podem compreender e participar da linguagem musical e também de todas as outras linguagens desenvolvidas pelo ser humano. Não é pouca coisa dizer que “se pode dizer tudo a todos”.

Por fim, gostaria de dizer que a viagem para a Itália e as visitas a Cantalupo in Sabina vão ficar para sempre em minha memória.

Ler os ensaios de Boris Boris foi uma experiência bastante interessante, até porque esses livros abriram a porta para um universo linguístico que eu desconhecia. Apesar disso, a experiência de ter ido a Cantalupo, foi ainda mais forte. Lembro-me, como se fosse hoje, de estar sentado no sofá, de frente para a lareira, ao lado de Boris, que já estava com a idade bastante avançada e me olhava com um sorriso simpático e disponível.

REFERÊNCIAS

- ALIMONDA, H. *O estudo do piano: primeiro caderno*. São Paulo: Ricordi, 1967.
- AMORIM, I. F. de. *Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino*. 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90314>. Acesso em: 3 out. 2022.
- AUGRAS, M. História oral e subjetividade. In: VON SIMSON, O. R. de M. (Org.). *Os desafios contemporâneos da história oral*. Campinas: Centro de Memória Unicamp, 1997.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade tratado de sociologia do conhecimento*. 24.ed. Vozes: Petrópolis, 2004.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p.20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 7 maio 2021.
- BOSI, E. *O tempo vivo da memória ensaios de psicologia social*. 3.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: BOURDIEU, P. *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.
- BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRASIL. Lei n.11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.
- BRASIL. Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, p.6377, 12 ago. 1971.

- BRASIL. Lei n.13. 278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino das artes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, seção 1, p.1, 2016a.
- BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2.ed. rev. Brasília, DF: MEC/Consed/Undime, 2016b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/Consed/Undime, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.1, de 16 de janeiro de 2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Brasília, DF: CNE/CES, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, DF: CNE/CES, 2004a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.3, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília, DF: CNE/CES, 2004b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.4, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Brasília, DF: CNE/CES, 2004c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília, DF: MEC, 1997a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1a a 4a)*. Brasília, DF: MEC, 1997b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5a a 8a)*. Brasília, DF: MEC, 1998.

- BRITO, T. A. de. *Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação*. Peirópolis: São Paulo, 2019.
- BRITO, T. A. de. Koellreutter Educador o humano como objetivo da educação musical. Peirópolis: São Paulo, 2001.
- BUČAN, P. Entrevista concedida a Samuel Campos de Pontes. Cantalupo in Sabina, 2021. [não publicado].
- CENTRO DI RICERCA E SPERIMENTAZIONE METACULTURALE. *Curriculum*. Cantalupo in Sabina, 2019. Disponível em: <https://www.centrometaculturale.com/wp/wp-content/uploads/2020/09/cv-cmc-marzo-2019.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- CENTRO METACULTURALE. *Il Centro Metaculturale 1974-2006*. Cantalupo in Sabina, 2006.
- CHAUI, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- CHAVES, M. K. R. A.; ANJOS, E. M. dos; BARROS, R. S. Os donos do saber: a privatização e o controle das narrativas por meio dos apostilados em escolas da Rede Privada de Ensino de São Luís. In: EPEN – REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 25., 2020, Salvador. *Anais...* São Paulo: Anped, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7215-TEXTOPROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.
- DELALANDE, F. *A música é um jogo de criança*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2019.
- DEL-BEN, L; PEREIRA, MV M. Música e educação básica: sentidos em disputa. In: SILVA, F. de C. T.; XAVIER FILHA, C. (Org.). *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular*. Campo Grande: Editora Oeste, 2019.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DELL'OLIO, F. *Encontros interculturais entre fronteiras: corpos e afetos migrantes*. 2018. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- DI PIATTI, M.; STEFANI, G. (Org.). *Quaderni di musica applicata – Orizzonti dell'educazione musicale, n. 10*. Assisi: Edizioni Fonografiche e Musicale PCC, 1987.
- FIGUEIREDO, S. Legislação educacional e educação musical: possibilidades e desafios para a presença do ensino de música nas escolas de Educação Básica. In: MOURA, E. J. S.; CALLADO, M. A. C. F.; DURÃES, N. A.

- (Org.). *10 anos seminários de pesquisa em artes unimontes*. Montes Claros: Editora Unimontes, 2021.
- FLUSSER, V. *Une approche de la composition avec les enfants*. v.2. Strasbourg, [s.d.]. [Não publicado].
- FONTEERRADA, M. T. de O. *Ciranda de sons*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.
- FONTEERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- FONTEERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- FONTEERRADA, M. T. de O. Entrevista concedida a Samuel Campos de Pontes e estudantes da disciplina “Educação musical: fundamentos filosóficos e práticas criativas”. Instituto de Artes da Unesp, São Paulo, 2021a. [Não publicado].
- FONTEERRADA, M. T. de O. Lições que a fênix nos traz: o eterno retorno. *Revista Orfeu*, Florianópolis, v.6, n.2, 2021b. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/issue/view/833>. Acesso em: 22 out. 2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 81.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, R. D. Características e focos de aprendizagem de diversos sistemas de solfejo. In: CONGRESSO DA ANPPOM – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anppom, 2005.
- GALINARI, M. M. *A Era Vargas no pentagrama: dimensões político-discursivas do canto orfeônico de Villa-Lobos*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-76KR43/1/melliandro_mendes_galinari_tese_2007.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GOLDEMBERG, R. Educação musical: a experiência do Canto Orfeônico no Brasil. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v.6, n. 3, p.103-109, 1995.
- GULLONE, C. *Boris Porena e il Centro di Sperimentazione Metaculturali in Sabina: per una metodologia dell’animatore musicale*. Roma: Gruppo Editoriale L’Espresso, 2009.
- KOELLREUTTER, H. J. *Terminologia de uma nova estética da música*. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018.
- LAHIRE, B. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- LAPLANTINE, F. *A descrição etnográfica*. São Paulo: Terceira Margem, 2004.
- LEWIS, C. S. *As crônicas de Nármia*. 3.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- MANZANI, J. E. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. *Anais...* Bauru: Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativas, 2004.
- MARTINO, G. de. *L'utopia possibile: vita, musica e filosofia di Boris Porena*. Varese: Zecchini, 2004.
- MARTINS, E. S. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. *Revista Olhares & Trilhas*, Uberlândia, ano 6, n. 6, p.31-36, 2005.
- MOREIRA, A. J. de. *Boris Porena e Kinder-Musik: o jogo musical num contexto de aprendizagem criativa*. 2021. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-24082021-235734/publico/AdrianoJustinoMoreiraVC.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5.ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NIETZSCHE, F. Sobre verdade e mentira no sentido extramoral. In: NIETZSCHE, F. *Sobre verdade e mentira*. São Paulo: Editora Hedra, 2008.
- OLIVEIRA, P. de S. Caminho de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, P. de S. *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- ORGIA. In: TRECCANI. Roma, [2022]. Disponível em: <https://www.treccani.it/enciclopedia/orgia/>. Acesso em: 3 out. 2022.
- PALOPOLI, C. O. *Estudo comparativo entre edições da Sequenza I para flauta solo de Luciano Berio: subsídios para compreensão e interpretação da obra*. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-27022014-163404/en.php>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- PAPPALARDO, E. *Composizione, analisi musicale e tecnologia nella scuola primaria*. Pisa: Edizioni ETS, 2019.
- PAYNTER, J. Conceito de música: como a própria música nos mostra o que deveríamos fazer em educação musical. *Revista Educação Musical*, Lisboa, n. 106, Lisboa, 2000.
- PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA. O que é pedagogia? Significado, origem e etimologia, 2022. Disponível em: <https://pedagogiaaopeletra.com/pedagogia-origem/>. Acesso em: 3 out. 2022.

- PELUSO, D. *Entrevista concedida a Samuel Campos de Pontes*. Cantalupo in Sabina, 2022. [Não publicado].
- PENNA, M. A Lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. *InterMeio – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v.19, n.37, p.53-75, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2361/1459>. Acesso em: 14 set. 2022.
- PONTES, S. C. de. Boris Porena: a experiência italiana na composição da discussão a respeito dos “tempos de crise”. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2018, São Carlos. *Anais...* São Carlos: [s.n.], 2018.
- PONTES, S. C. de. Música, educação e cultura nos escritos de Boris Porena. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 29., 2019, Pelotas. *Anais...* Pelotas: [s.n.], 2019.
- PONTES, S. C. de. *Vita die Martis*. São Paulo, 2020. [Não publicado].
- PORENA, B. Convergenza e Trasferibilità. In: PORENA, B. *Le Indagini metaculturali*: v.6, libro 23. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017q [2011].
- PORENA, B. Dal Sapere al Pensare. In: PORENA, B. *Le Indagini metaculturali*: v.4, libro 11. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017i [2003].
- PORENA, B. Dialoghi fittizi. In: PORENA, B. *Le Indagini metaculturali*: v.5, libro 16. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017r [2006].
- PORENA, B. *Didattica della Composizione e dello Improvviso*. Cantalupo: Centro di Ricerca e Sperimentazione Metaculturali, [s.d.].
- PORENA, B. Esercizi Speculativi. In: PORENA, B. *Le Indagini metaculturali*: v.3, libro 10b. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017h [1999].
- PORENA, B. Esperienze Musicali di Base. In: PORENA, B. *Le Indagini metaculturali*: v.3, libro 10c. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017b [2003].
- PORENA, B. Esperienze verbali di base. In: PORENA, B. *Le Indagini metaculturali*: v.3, libro 10e. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017n [1999].
- PORENA, B. Esposizione di IMC e di alcuni suoi antecedenti e conseguenti. In: PORENA, B. *Le Indagini metaculturali*: v.3, libro 10ª Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017 a [1999].
- PORENA, B. Il Lago delle Storie Riflesse. In: PORENA, B. *Le Indagini metaculturali*: v.2, libro 6. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017p [1984].

- PORENA, B. *Kinder-Musik*. In: PORENA, B. *Le Indagini metaculturali*: v.2, livro 5. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017m [1972].
- PORENA, B. *Kinder-Musik*. Milano: Edizioni Suvini, 1973.
- PORENA, B. L'Universo Metaculturale: uno studio sull' (auto)contraddizione. In: PORENA, B. *Le Indagini metaculturali*: v.6, livro 22. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017k [2008].
- PORENA, B. La Convivenza Pacifica nella Diversità. In: PORENA, B. *Le Indagini metaculturali*: v.4, livro 12. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017j [2005].
- PORENA, B. *L'Operatore Culturale di Base*. Cantalupo in Sabina: Centro di Ricerca e Sperimentazione Metaculturali, 1982a. (Quaderno di Lavoro, n. 1).
- PORENA, B. Metaparole. In: PORENA, B. *Le Indagini metaculturali*: v.5, livro 17. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017f [2009].
- PORENA, B. Musica Prima. In: PORENA, B. *Le Indagini metaculturali*: v.2, livro 6. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017e [1979].
- PORENA, B. Musica Riflessa. In: PORENA, B. *Le Indagini metaculturali*: v.2, livro 8. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017c [1991].
- PORENA, B. Musica/Società. In: PORENA, B. *Le Indagini metaculturali*: v.1, livro 1. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017d [1975].
- PORENA, B. Nodi. In: PORENA, B. *Le Indagini metaculturali*: v.7, livro 24. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017g [2003].
- PORENA, B. *Nuova Didattica della Musica, n. 1*: per Pianoforte. Un itinerario per i primi 3 anni di studio. Milano: Edizioni Ricordi, 1982b.
- PORENA, B. *Nuova Didattica della Musica, n. 2*: per la Composizione. Milano: Edizioni Ricordi, 1983.
- PORENA, B. *Nuova Didattica della Musica, n. 3*: Musica da... fare, ascoltare, conoscere, discutere. Milano: Edizioni Ricordi, 1985.
- PORENA, B. *Nuova Didattica della Musica, n. 4*: per violoncello. Milano: Edizioni Ricordi, 1988.
- PORENA, B. Parabole. In: PORENA, B. *Le Indagini metaculturali*: v.5, livro 18. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017l [2009].
- PORENA, B. Stili di Pensiero. In: PORENA, B. *Le Indagini metaculturali*: v.4, livro 20. Cantalupo in Sabina: Famiglia Porena-Bučan, 2017o [2006].
- PORTELA, J. C. História das ideias semióticas: entre cronistas e inovadores. *Revista Estudos Semióticos*, São Paulo, v.14, n.1 esp., 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/144317/138716>. Acesso em: 15 set. 2022.
- PRADO, D. N. do. A precisão de conteúdo e a relevância da hipótese: outras contribuições do método de Karl Popper para a pesquisa

- jurídica. In: PUBLICA Direito. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/salvador/daniel_nicory_do_prado-2.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.
- PRADO, J. A. do. A relação entre as práticas dos docentes na rede pública municipal de ensino e a utilização do material padronizado apostilado. *Revista Docent Discunt*, Engenheiro Coelho, v.1, n. 2, p.10-26, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.19141/docentdiscunt.v.1n2.p10-26>.
- RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- RODARI, G. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- RODRÍGUEZ, V. G. O ensaio como tese estética e narrativa na composição do texto científico. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- SAINT-EXUPÉRY, A. de. *O pequeno príncipe*. 33.ed. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2018.
- SANTOS, B. de S. *O futuro começa agora*: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.
- SANTOS, B. de S. Os processos de globalização. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. 4.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- SCARDOVELLI, M. *Boris Porena e gli stili di pensiero*. [S.l.], [s.d.], 2010. Disponível em: <https://archive.org/details/BorisPorenaEGliStiliDiPensiero>. Acesso em: 1 jul. 2020.
- SCHAFER, R. M. *Educação sonora*: 100 exercícios de escuta e criação de sons. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- SCHAFER, R. M. *Ouvir, cantar*: 75 exercícios para ouvir e criar música. São Paulo: Editora Unesp, 2021.
- SHELLER, M.; URRY, J. The new mobilities paradigm. *Environment and Planning A*, v.38, [S.l.], 2006.
- SILVA, F. S. da. Sistemas Apostilados de Ensino (SAE): história, especificidades e contradições. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 11., 2020, [s.l.]. *Anais...* [S.l.]: Perspectivas Web, 2020. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1605447951_ARQUIVO_b654eff71b55d1625712d2681119e5e2.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.
- SOUZA, J. V. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. *Revista da ABEM*, Brasília, DF, v.22, n.33, 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/476>. Acesso em: 14 set. 2022.

- SUBTIL, M. J. D. A Lei n.5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v.12, n.3, p.125-151, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.006>. Acesso em: 14 set. 2022.
- TOURTIER-BONAZZI, C. de. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, J. A. M. de M. *Usos e abusos da história oral*. 8.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2006.
- VATTIMO, G.; ROVATTI, P. A. *Il pensiero debole*. 2.ed. Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore, 2011.
- WITTGENSTEIN, L. *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. (Biblioteca Universitária, Série 1a: Filosofia, 0).
- ZOURABICHVILI, F. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. São Paulo: Editora 34, 2016.

APÊNDICES

A – Pesquisa do termo “Porena”

Pesquisa realizada no dia 5 de maio de 2021 por meio do mecanismo de busca Google Scholar. Encontrou-se 226 resultados em português, dos quais foram excluídos os textos de minha autoria (Pontes, 2018, 2019) e também as ocorrências em que o termo fez referência a outro autor de mesmo sobrenome. Além disso, os resultados duplicados foram considerados apenas uma vez. A tabela a seguir mostra a sistematização dos resultados encontrados. A ordem em que aparecem aqui é a mesma fornecida pelo mecanismo de busca já citado: a qualquer momento/ classificar por relevância / pesquisa páginas em português

Quadro A1 – Pesquisa do termo “Porena”

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
1 – Moreira, 2019	A experiência musical a partir do jogo: práticas criativas em <i>Kinder-Musik</i> , de Boris Porena.	Um dos referencias do autor para construir a proposta relatada	Sim; <i>Kinder-Musik</i> , na versão de 1972
2 – Fonter-rada, 2012a	Fundamentos da educação musical – Educação musical: propostas criativas.	Uma das propostas criativas descritas	Sim; <i>Kinder-Musik</i> , na versão de 1972

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
3 – Borges, 2010	Da Escuta à Prática Criativa: Isto é Música!!!	O termo aparece apenas no resumo do texto, como fundamentação do trabalho	Não
4 – Vieira, 2014	A criatividade como foco na educação musical: um panorama das pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro	Cita Porena como referencial do trabalho de BORGES (2008 e 2014)	Não
5 – Meneses, 2015	A música de cena de Jorge Peixinho: contributos iniciais para um estudo da sua obra para teatro, performance e mixed-media.	Aparece na Introdução como um dos professores de Jorge Peixinho, em Roma	Não
6 – Fonterrada, 2012b	A educação musical brasileira e três modelos explicativos de mundo: em busca de significados.	Para falar a respeito da geração de compositores interessados em educação musical, que surgiu na segunda metade do século XX, na América do norte e na Europa ¹	Sim; <i>Kinder-Musik</i> , na versão de 1972
7 – Borges, 2008	Abordagens criativas: possibilidade para o ensino/aprendizagem da música contemporânea.	Como um dos referenciais do autor	Sim; <i>Kinder-Musik</i> , na versão de 1972
8 – Borges e Fonterrada, 2007	Abordagens Criativas: Ensino/Aprendizagem da Música Contemporânea	Como uma das referências dos autores	Sim; <i>Kinder-Musik</i> , na versão de 1972
9 – Borges, 2014	O compositor na sala de aula: sonoridades contemporâneas para educação musical	Como um dos referenciais do autor	Sim; <i>Kinder-Musik</i> , na versão de 1972
10 – Rosa, 2017	Música do século XX: as ideias de Cage, Boulez e Vinholes	Como aproximação das ideias de Vinholes, sem citar referências nessa passagem	Não

1 Apesar disso, a própria autora reconhece o âmbito restrito de alcance da obra de Porena no Brasil: “Porena ficou conhecido em âmbito ainda mais restrito: o Padre José Penalva, de Curitiba, músico, regente coral e compositor, conheceu o trabalho de Porena em uma de suas visitas à Itália e tratou de divulgá-lo entre seus amigos e alunos”.

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
11 – Rechdan e Chamon, 2020	Educação musical inclusiva: um estado do conhecimento	Como exemplo de um dos autores dos métodos ativos de educação musical, sem citar referências nessa passagem	Não
12 – Prosser, 1996	A Obra Solística Para Piano, Órgão E Cravo De José Penalva	Professor de composição de José Penalva, em Roma	Não
13 – Meurer e Bittar, 2016	Koellreutter e Dalcroze: quando o método é não ter método, qual o espaço para os “métodos ativos”?	Representante da Segunda geração dos Métodos ativos, cita Fonterrada (2005) para sustentar essa afirmação	Não
14 – Aguiar e Pacheco, 2016	Processos de Criação Coletiva na aula de música uma investigação com alunos de 8 a 15 anos da Rede Municipal de Porto Alegre.	Fundamentação para “composição como ferramenta pedagógica de aprendizagem da educação musical” –, sem citar referências nessa passagem	Não
15 – Fogari, 2017	Rítmica através do corpo	Como exemplo de um dos autores dos métodos ativos de educação musical, cita Fonterrada (2005), para sustentar esta afirmação	Não
16 – Zanetta e Brito, 2018	“A gente aprende a ouvir, a tocar e a saber como a gente faz a música”: Processos lúdico-criativos em uma oficina de música com crianças	Como exemplo de um dos autores dos métodos ativos de educação musical, cita Fonterrada (2005), para sustentar esta afirmação	Não
17 – Totti, 2021	Ensinar Uma Escuta Que Ensina: R. Murray Schafer E A Arte Sonora Em Direção A Uma Pedagogia Da Escuta	Como exemplo de um dos autores dos métodos ativos de educação musical e de “procedimentos do fazer musical contemporâneo”, cita Fonterrada (2005) e Latorre (2014), para sustentar esta afirmação	Não
18 – Palopoli, 2015.	Colaboração intérprete-compositor: o contato de Luciano Berio com intérpretes flautistas e a composição da Sequenza I, para flauta solo	Referência à obra Neumi de 1963, para flauta, marimba e vibrafone, de Boris Porena.	Não

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
19 – Brietzke, 2018	Música contemporânea na iniciação coletiva ao violoncelo: Uma pesquisa-ação com jogos de improvisação em três instituições de ensino no estado de São Paulo	Exemplo de compositor que aproxima educação musical e “poéticas da música contemporânea”	Sim, <i>Kinder-Musik</i> na versão de 2017
20 – Pacheco, 2020	Por uma (des)educação musical –um método.	Representante dos métodos ativos de educação musical, cita Fonterrada (2008), para sustentar esta afirmação	Não
21 – Fonterrada, 2014	A Música em Tempos de Mudança – reflexão acerca de seu papel na Educação.	Como exemplo de um dos autores dos métodos ativos de educação musical e como representante de uma “nova postura diante da música, destacando-se seu papel no mundo de hoje”	Não
22 – Freitas, 2018	Avaliar é desvendar metáforas: reflexões sobre avaliação em educação musical.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical, cita Fonterrada (2008), para sustentar esta afirmação	Não
23 – Prosser, 2013	Apostilas de Penalva sobre a Música do Século XX: sistematização didática em tempo real	Aparece em uma citação de Penalva, em que o autor cita “as teses de Boris Porena” como fundamentos para o curso de Curso de Composição da Oficina de Música de Curitiba XI, 1993	Não
24 – Ferreira, 2002	A obra de Jorge Peixinho: Problemática e recepção. Jorge Peixinho–In <i>Memoriam</i>	Um dos professores de Jorge Peixinho, em Roma	O documento não apresenta uma lista de referências bibliográficas
25 – Zanetta e Brito, 2014	Hans-Joachim Koellreutter em movimento: ideias de música e educação	Aparece nas notas, para dizer que as propostas de Koellreutter estavam sintonizadas com os educadores da segunda geração – cita Fonterrada (2008) para sustentar essa afirmação	Não

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
26 – Gomes, 2014	Prática de ensino supervisionada em ensino de educação musical no Ensino Básico.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical, cita Fonterrada (2008), para sustentar esta afirmação	Não
27 – Abreu, 2014	EPHTAH!: das ideias pedagógicas de Murray Schafer.	Aparece nas notas de rodapé como um representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical; cita Fonterrada (2008), para sustentar esta afirmação	Não
28 – Souza, 2007	Os cancionistas urbanos e a educação musical infantil: estudos de caso: Colégios Clip e Passionista São Paulo da Cruz (SP 1996-2006)	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical; não cita referência nesse trecho, mas lista Fonterrada (2001), no item Bibliografia.	Não
29 – Nazario, 2016	A descoberta pela invenção: prolegômenos a uma teoria substantiva	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical; não cita referência nesse trecho, mas lista Fonterrada (2008), no item Referências Bibliográficas.	Não
30 – Freire, 2016	Estudo comparativo de tratados de composição da primeira fase da polifonia ocidental.	Aparece uma vez no seguinte trecho: “o compositor italiano Boris Porena construiu um interessante tratado de composição também reutilizando estes dois princípios didáticos.” O autor refere-se, aqui, à “arbitrariedade das diretrizes teóricas” e à “sistematização das consonâncias e dissonâncias”; não apresenta nenhuma referência para sustentar esta afirmação	Não
31 – Silveira, 2014	Com quantas flautas se faz uma canção?: reflexões e práticas nas aulas de música do ensino fundamental.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical, cita Fonterrada (2005), para sustentar esta afirmação	Não

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
32 – Fonterrada, 2015	Ciranda de Sons	Citado na abertura e nos resultados da pesquisa (autores que são referências para o desenvolvimento de práticas criativas em educação musical, de acordo com os professores pesquisados pela autora)	Sim; <i>Kinder-Musik</i> , na versão de 1972
33 – Cunha, 2006	O papel da música na construção do sentido moderno do Novo Cinema Português	Referência à Jorge Peixinho, “discípulo de Boris Porena”	Não
34 – Nazario, 2017	Práticas de criação musical em ambientes de ensino coletivo aplicando processos heurísticos: uma teoria substantiva.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical, com base em Fonterrada (2008)	Não
35 – Garcia, 2013	Som e vida após a lata: construção de instrumentos musicais com material alternativo.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical, com base em Fonterrada (2005)	Não
36 – Sarmento, 2010	A escuta na contemporaneidade: uma pesquisa de campo em educação musical.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical, com base em Fonterrada (2008)	Sim; <i>Kinder-Musik</i> – a autora coloca “s/d” nas Referências Bibliográficas
37 – Gutthmann, 2013	Compor: material didático para o ensino-aprendizagem da notação musical.	Como autor que “privilegia o desenvolvimento da criatividade em música” e como um dos “métodos educacionais que podem auxiliar nas experiências criativas em sala de aula”. Cita Fonterrada (2012) para sustentar as afirmações.	Não
38 – Silva e Silva, 2017	Música e autismo – Um encontro perfeito: Musicalização e Expressão corporal em uma Escola de Educação Especial	Aparece no trecho a seguir: “A partir da segunda metade do século XX, outros educadores musicais surgiram dando importância à prática e outros aspectos da música, entre eles: Schafer, Paynter, Porena, Self, Gainza e Fonterrada.” (p.12-13)	Não

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
39 – Moga- mes, 2020	Práticas criativas em diferentes contextos: uma trilha ao fazer musical criativo	Encontrado em três trechos: (1) representante da segunda geração dos métodos ativos; (2) pesquisa documental a respeito de práticas criativas em educação musical (cita PONTES, 2019 e MOREIRA, 2019); (3) como um dos fundamentos para proposta prática da pesquisa realizada.	Sim; <i>Kinder-Musik</i> , na versão de 1972
40 – Pedrosa, 2015	A transmissão do gosto musical: escutando professores/as de música.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical, com base em Fonterrada (2008).	Não
41 – Luna, 2017	A criatividade na prática pedagógica de professores de Música atuantes na rede de educação básica de Natal/RN.	Um dos autores, do século XX, que “lançaram um olhar sobre outras formas de compreender a música, começando pela conscientização do professor em sala de aula”; não cita referências para sustentar esta afirmação	Não
42 – Carvalho, 2011	Dinamização de Música do Século XXI no Ensino de Flauta De Bisel	Aparece no seguinte trecho: “Para Rosalba Deriu, esta aproximação da pedagogia musical à música contemporânea manifestou-se também na invenção de novas partituras (diferentes das convencionais), na reflexão sobre o processo criativo, por exemplo [...], sobre a pesquisa de mecanismos de construção elementares (trabalho de Boris Porena) [...] (Deriu, 2003)”	Não
43 – Ribeiro, 2017	Uma proposta prática de como abordar o repertório da música do Século XX no ensino superior de música.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical, com base em Fonterrada (2008)	Não

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
44 – Almeida, 2014	Processos criativos no ensino de piano.	Representante de uma geração de compositores do início da década de 1960 que “mudaram o foco do processo educativo musical, enfatizando a criatividade, o som como fonte de exploração e a aproximação entre a música de vanguarda e a sala de aula” (p.23)	Não
45 – Brzezinski, 2014	Formação de profissionais da educação (2003-2010).	Cita Porena como referência da dissertação de Sleiman (2009), junto com outros educadores musicais.	Não
46 – Faria, 2015	Musicalizando o corpo, incorporando a música: considerações sobre uma educação musical significativa para os futuros profissionais da dança.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical, com base em Fonterrada (2008)	Não
47 – Silva, 2014	O sujeito cantante: reflexões sobre o canto coral.	“Porena aponta para o desenvolvimento da escuta relacionada à música contemporânea e à exploração da criatividade. Para o autor, o professor é o grande responsável pela realização de suas ideias, visto que suas propostas exigem uma constante atitude criativa e seus textos necessitam de mediação. Esse teórico propõe uma educação musical alinear, com propostas abertas e construídas por meio do contato com os alunos”. A autora não cita referências para sustentar essas afirmações.	Não
48 – Cruz, 2019	A (Re)construção da banda de música: repertório e ensino.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical, com base em Fonterrada (2008)	Não

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
49 – Almeida, 2014	A criatividade no foco da educação musical.	Cita a revisão de literatura de Borges e Fonterrada (2007) feita “a partir dos autores Paynter, Schafer e Porena para apresentar as concepções teóricas de educação musical que fundamentam sua abordagem criativa.”	Não
50 – Rosa, 2011	Três peças aleatórias de L. C. Vinholes numa abordagem pedagógica para criança: análise, criação de atividades musicais e site.	Aproximação com as ideias do compositor brasileiro Vinholes. A autora cita também a obra <i>Kinder-Musik</i>	Sim; <i>Kinder-Musik</i> – a autora coloca “s/d” nas Referências Bibliográficas
51 – Cunha, 2019	Pedagogias musicais ativas e suas contribuições para o ensino da Arte no 1 ano do ensino fundamental.	Cita Fonterrada (2005) para aproximar o pensamento de Porena e de outros autores com a proposta da Educação Artística, no Brasil. No entanto, a autora afirma que esta aproximação se dava apenas no campo das ideias, sendo que, na prática, “o trabalho desses educadores, aqui permanecia desconhecido.”	Não
52 – Lopes, 2021	Música eletroacústica e mista em Portugal–séculos XX e XXI–do contexto à análise de KULT de Luís Antunes Pena e Mosaic de João Pedro Oliveira.	Professor de composição de Jorge Peixinho na Academia de Santa Cecília, em Roma	Não
53 – Camargo, 2014	O ensino musical na perspectiva da poética, da práxis e da teoria-processos de formação alternativos à indústria da cultura.	Descreve algumas características do livro <i>Kinder-Musik</i> e afirma que Porena é um dos representantes da segunda geração dos métodos ativos de educação musical, com base em Fonterrada (2008)	Não
54 – Ferreira, 2016	Quem com fio fia, com fio será fiado: práticas criativas em educação musical e os desafios da ação docente.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical, com base em Fonterrada (2008)	Não

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
55 – Piva, 2008	Educação musical: a perspectiva de professoras da educação infantil.	Cita para dizer que o autor aponta para o “desenvolvimento de uma escuta musical ligada à música contemporânea”, com base em Fonterrada (2005)	Não
56 – Silva, 2017	Tecnologias Midiáticas como Estratégia de Apoio ao Ensino da Música na Educação Básica	Aparece em uma citação de Fonterrada (2005) em que a autora alinha as propostas de Koellreutter com os educadores da “chamada segunda geração”	Não
57 – Mantovani, 2009	O movimento corporal na educação musical: influências de Émile Jaques-Dalcroze.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical, com base em Fonterrada (2005)	Não
58 – Palizza, 2017	Compondo criações musicais na ‘sala de aula’: relato de uma experiência na Escola Municipal Brasil	Como referencial teórico de Borges (2014) no item “estudos recentes sobre criação musical	Não
59 – Nunes, 2021	Para além da composição de Microcanções CDG: desdobrando-as em possibilidades musico-pedagógicas	Como referencial teórico de Borges (2008) na revisão de literatura no item “composição de canções para fins educativos”	Não
60 – Mada-lozzo, s.d.	Composição Musical	Cita como um dos autores que “estimula o desenvolvimento da capacidade criadora na criança” (p. 36), com base em Gainza (1988)	Não
61 – Miranda, 2013	Procedimentos de ensino: jogos e atividades lúdicas baseadas em métodos de educação musical – aplicação em sala de aula.	Compositores que estavam interessados no processo educacional, com base em Fonterrada (2008)	Não
62 – Ribeiro, 2018	Práticas criativas em educação musical: concepções, ferramentas pedagógicas e veiculação em livros didáticos para o ensino fundamental	2a geração de educadores musicais do “movimento de renovação”, que inclui “práticas criativas”, com base em Fonterrada (2015 e 2008)	Não

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
63 – Morais, 2017	A música na escola: silêncios, escutas e desafios para o professor recém-ingresso no sistema público de ensino.	Exemplo de “educadores musicais que privilegiam a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características”, com base em Fonterrada (2008)	Não
64 – Santos, 2013	Relatório de estágio de prática pedagógica supervisionada (parte de um “Mestrado em ensino de educação musical”)	Cita a “proposta de música contemporânea para crianças” de Porena, com base em Fonterrada (2008)	Não
65 – Santiago, 2006	Uma proposta de modelo para diagnóstico dos atributos de educador musical em projetos de cursos de licenciatura em música baseado na gestão de competências	Autor de um dos “métodos ativos de educação musical”, com base em Fonterrada (2005)	Não
66 – Palopoli, 2013	Estudo comparativo entre edições da Sequenza I para flauta solo de Luciano Berio: subsídios para compreensão e interpretação da obra	Menciona a obra “Neumi” de 1963 para Flauta, Marimba e Vibrafone, escrita por Porena, em uma nota de rodapé.	Não
67 – Morais, 2019	O processo de ensino-aprendizagem musical: um fator de desenvolvimento integral humano no Colégio Marupiara	Uma das “propostas pautadas na estética contemporânea”, na “aprendizagem em rede” e “no rompimento ao pensamento cartesiano” (p.42), com base em Fonterrada (2008)	Não
68 – Vasconcelos, 2018	Representações sociais de licenciandos em educação musical: referências de mídia na formação dos professores de música	Representante da segunda geração de “educadores musicais responsáveis por propostas, métodos e abordagens para que a música pudesse fazer parte do currículo escolar e da educação formal” (p. 42)	Não
69 – Moreira, 2005	Iniciação musical ao piano para crianças: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical (p.98 e 111), com base em Fonterrada (2001)	Não

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
70 – Souza, 2020	O Canto Coral Como Processo Criativo: a educação musical do jovem adolescente no contexto da pedagogia Waldorf.	Representante da “segunda geração dos métodos ativos, alinhados com as propostas artísticas da música contemporânea” (p.45); Cita Brito (2019), para sustentar a afirmação e inclui Fonterrada (2008), na lista de referências.	Não
71 – Cândido, 2013	“Ninguém aprende samba no colégio?”: música na escola, um diálogo entre culturas	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical, com base em Fonterrada (2008)	Não
72 – Sugahara, 2013	Música e Música na Escola: um estudo das representações sociais de estudantes de pedagogia e de música a partir da escuta musical	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical, com base em Fonterrada (2003)	Não
73 – Meurer, 2014	Koellreutter e Dalcroze: reflexões sobre questões do ‘método’ a partir de uma experiência de estágio	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical, com base em Fonterrada (2005)	Não
74 – Lombardi, 2010	Música na escola: um desafio à luz da cultura da infância.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical, com base em Fonterrada (2008)	Não
75 – Moreira, 2014	A música na Pedagogia Freinet: diálogos com a educação musical do século XX	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical, com base em Fonterrada (2008)	Não
76 – Audrá, 2014	Os recursos sonoros da música contemporânea como ferramenta criativa no ensino musical.	Representante da segunda geração dos métodos ativos de educação musical, com base em Fonterrada (2008)	Não
77 – Souza, 2016	Mitos e possibilidades do ensino de música no contexto escolar: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural	Representante dos métodos ativos de educação musical, com base em Fonterrada (2005)	Não
78 – Farias, 2013	Orquestra Sinfônica do Paraná Da Ópera Sidéria à Sagração da Primavera: Curitiba 1912 – 2012	Professor de composição de José de Almeida Penalva	Não

Autoria	Título do trabalho	Como e/ou por que cita?	Cita alguma obra original de Porena?
79 – Almeida, 2014	Música brasileira na liturgia: obra, contexto e produto.	Professor de composição de José de Almeida Penalva	Não
80 – Mourão, 2019	A Música entre a Educação e a Pedagogia: uma análise a partir da obra de R. Murray Schafer	Uma das “iniciativas experimentais de educação musical”, com base em Fonterrada (2008)	Não
81 – Makino, 2013	Sobre a formação do professor de música: o tempo fugidio entre a aurora, o crepúsculo e o silêncio.	Representante dos métodos ativos de educação musical, com base em Fonterrada (2005)	Não

Fonte: elaborado pelo autor

ABREU, Thiago Xavier de. *EPHTAH!:* das ideias pedagógicas de Murray Schafer. 2014. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/110656>. Acesso em: 4 out. 2022.

AGUIAR, Michelle Cavalcanti; PACHECO, Eduardo Guedes. Processos de criação coletiva na aula de música uma investigação com alunos de 8 a 15 anos da Rede Municipal de Porto Alegre. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 25., 2016, [S.l.]. *Anais [...]*. [S.l.: s.n.], 2016. p.392-398. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaisssem/article/view/408/514>. Acesso em: 4 out. 2022.

ALMEIDA, Márcio Antônio de. *Música brasileira na liturgia:* obra, contexto e produto. 2014. 123 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/108805>. Acesso em: 4 out. 2022.

ALMEIDA, Maria Berenice Simões de. *Processos criativos no ensino de piano*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22092015-103615/en.php>. Acesso em: 4 out. 2022.

ALMEIDA, Rebeca Vieira de Queiroz. *A criatividade no foco da educação musical*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11012/VIEIRA,%20R.%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%202014.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 out. 2022.

- AUDRÁ, Giuliana Cunha Bueno. *Os recursos sonoros da música contemporânea como ferramenta criativa no ensino musical*. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/111034>. Acesso em: 4 out. 2022.
- BORGES, Alvaro Henrique. *Abordagens criativas: possibilidade para o ensino/aprendizagem da música contemporânea*. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/95133>. Acesso em: 4 out. 2022.
- BORGES, Alvaro Henrique. Da escuta à prática criativa: isto é música!!!. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 1; COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIRIO, 15., 2010, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2010.
- BORGES, Alvaro Henrique. *O compositor na sala de aula: sonoridades contemporâneas para educação musical*. 2014. 121 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/108807>. Acesso em: 4 out. 2022.
- BORGES, Álvaro Henrique; OLIVEIRA Fonterrada, Marisa Trench. Abordagens criativas: ensino/aprendizagem da música contemporânea. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 2007. *Anais [...]*. [S.l.: s.n.], 2007.
- BRIETZKE, Marta Macedo. *Música contemporânea na iniciação coletiva ao violoncelo: uma pesquisa-ação com jogos de improvisação em três instituições de ensino no Estado de São Paulo*. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-11032019-113124/pt-br.php>. Acesso em: 4 out. 2022.
- BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da educação (2003-2010). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, Brasília, DF, n. 13, p.252-252, 2014.
- CAMARGO, Cristina Moura Emboaba da Costa. *O ensino musical na perspectiva da poética, da práxis e da teoria-processos de formação alternativos à indústria da cultura*. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-30012015-093114/en.php>. Acesso em: 4 out. 2022.
- CÂNDIDO, Rita de Cássia. “Ninguém aprende samba no colégio?": música na escola, um diálogo entre culturas. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

- Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9EAH26>. Acesso em: 4 out. 2022.
- CARVALHO, Daniela Lousã e. *Dinamização de música do século XXI no ensino de flauta de Bisel*. 2011. Dissertação (Mestrado em Música para o Ensino Vocacional) – Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/15568121.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.
- CRUZ, Fernando Vieira da. *A (Re)construção da banda de música: repertório e ensino*. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/333950>. Acesso em: 4 out. 2022.
- CUNHA, Karina Marques Torquato da. *Pedagogias musicais ativas e suas contribuições para o ensino da Arte no 1 ano do ensino fundamental*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182093>. Acesso em: 4 out. 2022.
- CUNHA, Paulo. O papel da música na construção do sentido moderno do Novo Cinema Português. In: CONGRESSO INTERNACIONAL “O ARTISTA COMO INTELECTUAL. NO CENTENÁRIO DE FERNANDO LOPES-GRAÇA”, 2006, Coimbra. *Anais [...]*. Coimbra: CEIS20/Grupo “Correntes Artísticas e Movimentos Intelectuais”, 2006.
- FARIA, Sueli Mayerle. *Musicalizando o corpo, incorporando a música: considerações sobre uma educação musical significativa para os futuros profissionais da dança*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11184/Sueli%20Faria.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 out. 2022.
- FARIAS, Rubens Marques. *Orquestra Sinfônica do Paraná da Ópera Sidéria à Sagração da Primavera: Curitiba 1912-2012*. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006a/00006a5f.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.
- FERREIRA, Manuel Pedro. A obra de Jorge Peixinho: problemática e recepção. In: MACHADO, José. *Jorge Peixinho: in memoriam*. [S.l.: s.n.], 2002. p.223-286.
- FERREIRA, Tiago Teixeira. *Quem com fio fia, com fio será fiado: práticas criativas em educação musical e os desafios da ação docente*. 2016.

- Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/142870/ferreira_tt_me_ia.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 4 out. 2022.
- FOGARI, Meiriele Cristina. *Rítmica através do corpo*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- Fonterrada, Marisa Trench de O. A música em tempos de mudança–reflexão acerca de seu papel na educação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz, v. 22, n. 1, p.18-31, 2014. Disponível em:
- Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. A educação musical brasileira e três modelos explicativos de mundo: em busca de significados. *Musica Hodie*, Goiânia, v. 12, n. 1, p.191-203, 2012.
- Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. *Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/7cs92>. Acesso em: 4 out. 2022.
- Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. Fundamentos da educação musical: propostas criativas. In: JORDÃO, Gisele *et al.* *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p.96-100.
- FREIRE, Kamai. *Estudo comparativo de tratados de composição da primeira fase da polifonia ocidental*. 2016. Relatório (Iniciação Científica) – Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.
- FREITAS, Alexandre Siqueira de. Avaliar é desvendar metáforas: reflexões sobre avaliação em educação musical. *Revista Vórtex*, [s.l.], v. 6, n. 3, 2018. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2641>. Acesso em: 4 out. 2022.
- GARCIA, Daniele Munhoz. *Som e vida após a lata: construção de instrumentos musicais com material alternativo*. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/108809>. Acesso em: 4 out. 2022.
- GOMES, Cristiana Maria Flora. *Prática de ensino supervisionada em ensino de educação musical no ensino básico*. 2014. Tese (Doutorado) – Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Bragança, 2014. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/9907>. Acesso em: 4 out. 2022.
- GUTHMANN, Marina Roos. *Compor: material didático para o ensino-aprendizagem da notação musical*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso

- (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/95537>. Acesso em: 4 out. 2022.
- <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4628>. Acesso em: 4 out. 2022.
- LATORRE, Maria Consiglia Raphaela Carrozzo. *Sonoridades múltiplas: práticas criativas e interações poético-estéticas para uma educação sonoro-musical na contemporaneidade*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2014.
- LOMBARDI, Silvia Salles Leite. *Música na escola: um desafio à luz da cultura da infância*. 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/95156>. Acesso em: 4 out. 2022.
- LOPES, Inês Ribeiro. *Música eletroacústica e mista em Portugal: séculos XX e XXI – do contexto à análise de KULT de Luís Antunes Pena e Mosaico de João Pedro Oliveira*. 2021. Dissertação (Mestrado) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2021. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/17186>. Acesso em: 4 out. 2022.
- LUNA, Camila Larissa Firmino de. *A criatividade na prática pedagógica de professores de Música atuantes na rede de educação básica de Natal/RN*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24893>. Acesso em: 4 out. 2022.
- MADALOZZO, Tiago. *Composição musical: material didático*. Curitiba: Unicentro Paraná, [s.d.]. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/972/5/Composi%20musical.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.
- MAKINO, Jéssica Mami. *Sobre a formação do professor de música: o tempo fugidio entre a aurora, o crepúsculo e o silêncio*. 2013. 194 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/104022>. Acesso em: 4 out. 2022.
- MANTOVANI, Michelle. *O movimento corporal na educação musical: influências de Émile Jaques-Dalcroze*. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/95169>. Acesso em: 4 out. 2022.
- MEURER, Rafael Prim. *Koellreutter e Dalcroze: reflexões sobre questões do ‘método’ a partir de uma experiência de estágio*. 2014. Trabalho de

- Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- MEURER, Rafael Prim; BITTAR, Valéria. Koellreutter e Dalcroze: quando o método é não ter método, qual o espaço para os “métodos ativos”? *DAPesquisa*, Florianópolis, v. 11, n. 16, p.239-253, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/6928/5974>. Acesso em: 4 out. 2022.
- MIRANDA, Lilianny Assunção de. *Procedimentos de ensino: jogos e atividades lúdicas baseadas em métodos de educação musical: aplicação em sala de Aula*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/26/dissert/802027.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.
- MOGAMES, Rodrigo Assad Lossurdo Toniolli. *Práticas criativas em diferentes contextos: uma trilha ao fazer musical criativo*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/194403>. Acesso em: 4 out. 2022.
- MORAIS, Luciane Pereira de. *O processo de ensino-aprendizagem musical: um fator de desenvolvimento integral humano no Colégio Marupiara*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182438>. Acesso em: 4 out. 2022.
- MORAIS, Marina Freire Crisóstomo de. *A música na escola: silêncios, escutas e desafios para o professor recém-ingresso no sistema público de ensino*. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/26902>. Acesso em: 4 out. 2022.
- MOREIRA, Adriano Justino. A experiência musical a partir do jogo: práticas criativas em *Kinder-Musik*, de Boris Porena. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 29., 2019, Pelotas. *Anais [...]*. Pelotas: [s.n.], 2019.
- MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. *Iniciação musical ao piano para crianças: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo*. 2005. 274 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/95109>. Acesso em: 4 out. 2022.
- MOREIRA, Tamy de Oliveira Ramos. *A música na pedagogia Freinet: diálogos com a educação musical do século XX*. 2014. Dissertação

- (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-20012015-153959/en.php>. Acesso em: 4 out. 2022.
- MOURÃO, André Albuquerque. *A música entre a educação e a pedagogia: uma análise a partir da obra de R. Murray Schafer*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09112020-170013/en.php>. Acesso em: 4 out. 2022.
- NAZARIO, Luciano da Costa. A descoberta pela invenção: prolegômenos a uma teoria substantiva. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 26., 2016, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: [s.n.], 2016.
- NAZARIO, Luciano da Costa. *Práticas de criação musical em ambientes de ensino coletivo aplicando processos heurísticos: uma teoria substantiva*. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- NUNES, Leonardo de Assis. *Para além da composição de Microcanções CDG: desdobrando-as em possibilidades musico-pedagógicas*. 2021. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33207>. Acesso em: 4 out. 2022.
- PACHECO, Eduardo Guedes. Por uma (des)educação musical – um método. In: CORAZZA, Sandra Mara (org.). *Métodos de transcrição: educação da diferença*. São Leopoldo: Oikos, 2020.
- PALIZZA, Luis Alfredo Pedraza. *Compondo criações musicais na ‘sala de aula’: relato de uma experiência na Escola Municipal Brasil*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, 2017. Disponível em: [http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/10967/luis%20\(1\).pdf?sequence=1](http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/10967/luis%20(1).pdf?sequence=1). Acesso em: 4 out. 2022.
- PALOPOLI, Cibele Odete. *Estudo comparativo entre edições da Sequenza I para flauta solo de Luciano Berio*: subsídios para compreensão e interpretação da obra. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-27022014-163404/en.php>. Acesso em: 4 out. 2022.
- PALOPOLI, Cibele. Colaboração intérprete-compositor: o contato de Luciano Berio com intérpretes flautistas e a composição da Sequenza I, para flauta solo. *Anais do SIMPOM*, [s.l.], v. 3, n. 3, 2015.
- PEDROSA, Filipe Nolasco. *A transmissão do gosto musical: escutando professores/as de música*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal

- de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/5665/1/DISSERTAÇÃO_TransmissãoGostoMusical.pdf. Acesso em: 4 out. 2022.
- PESSANHA DE MENESES, Francisco. A música de cena de Jorge Peixinho: contributos iniciais para um estudo da sua obra para teatro, performance e mixed-media. *Revista Vórtex*, Curitiba, v. 3, n. 1, p.1-24, 2015.
- PIVA, Fabricia. *Educação musical: a perspectiva de professoras da educação infantil*. 2008. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008. Disponível em: <https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1785>. Acesso em: 4 out. 2022.
- PROSSER, Elisabeth Seraphim. A obra solística para piano, órgão e cravo de José Penalva. *Revista Eletrônica de Musicologia*, Curitiba, v. 1/2, dez. 1996. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv1.2/vol1.2/penalva.html. Acesso em: 4 out. 2022.
- PROSSER, Elisabeth Seraphim. As apostilas de Penalva sobre a música do século XX: sistematização didática em tempo real. In: FÓRUM DE PESQUISA EM ARTE, 9., 2013, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: ArtEmbap, 2013.
- RECHDAN, Nelson; CHAMON, Edna. Educação musical inclusiva: um estado do conhecimento. In: ALMEIDA, Flávio Aparecido de. *Políticas públicas, educação e diversidade: uma compreensão científica do real*. [S.l.]: Editora Científica Digital, 2020. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/200901530.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.
- RIBEIRO, Ariane da Silva Escórcio. *Práticas criativas em educação musical: concepções, ferramentas pedagógicas e veiculação em livros didáticos para o ensino fundamental*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22022019-145306/en.php>. Acesso em: 4 out. 2022.
- RIBEIRO, Hugo Leonardo. Uma proposta prática de como abordar o repertório da música do Século XX no ensino superior de música. *Música em Contexto*, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p.173-201, 2017. Disponível em: <https://www.gestaoesau.de.unb.br/index.php/Musica/article/view/11133>. Acesso em: 4 out. 2022.
- ROSA, Lília de Oliveira. Música do século XX: as ideias de Cage, Boulez e Vinholes. *Revista Reprodução*, São Paulo, 2017.
- ROSA, Lília de Oliveira. *Três peças aleatórias de L. C. Vinholes numa abordagem pedagógica para criança: análise, criação de atividades musicais e site*. 2011. 189 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual

- de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284919>. Acesso em: 4 out. 2022.
- SANTIAGO, Glauber Lúcio Alves. Uma proposta de modelo para diagnóstico dos atributos de educador musical em projetos de cursos de licenciatura em música baseado na gestão de competências. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3294>. Acesso em: 4 out. 2022.
- SANTOS, Marco Paulo Almeida. *Relatório de estágio de prática pedagógica supervisionada*. 2013. Relatório (Mestrado em Ensino de Educação Musical) – Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, Coimbra, 2013. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10701>. Acesso em: 4 out. 2022.
- SARMENTO, Luciana Elena. *A escuta na contemporaneidade: uma pesquisa de campo em educação musical*. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/95151>. Acesso em: 4 out. 2022.
- Silva, Ana Maris Goulart. *O sujeito cantante: reflexões sobre o canto coral*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-145737/pt-br.php>. Acesso em: 4 out. 2022.
- Silva, Cátia Regina Suzano da; Silva, Jorge César da. Música e autismo, um encontro perfeito: musicalização e expressão corporal em uma escola de educação especial. *Arte Revista*, [S.l.], n. 8, 2017. Disponível em: <http://www.fpa.art.br/ojs/index.php/teste/article/view/79>. Acesso em: 4 out. 2022.
- Silva, Gislene Victória. *Tecnologias midiáticas como estratégia de apoio ao ensino da música na educação básica*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia, Faculdade de Artes Arquitetura e Comunicação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150339>. Acesso em: 4 out. 2022.
- SILVEIRA, Jairo Perin. *Com quantas flautas se faz uma canção?: reflexões e práticas nas aulas de música do ensino fundamental*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284620>. Acesso em: 4 out. 2022.
- SOUZA, Carlos Eduardo de. *Mitos e possibilidades do ensino de música no contexto escolar: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos,

- São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8476>. Acesso em: 4 out. 2022.
- SOUZA, João Ricardo. *Os cancionistas urbanos e a educação musical infantil: estudos de caso: Colégios Clip e Passionista São Paulo da Cruz* (SP 1996-2006). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/1889/1/Joao%20Ricardo%20Souza.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.
- SOUZA, Taria de Simone Bucchioni de. *O canto coral como processo criativo: a educação musical do jovem adolescente no contexto da pedagogia Waldorf*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-02032021-163858/en.php>. Acesso em: 4 out. 2022.
- SUGAHARA, Leila Yuri. *Música e música na escola: um estudo das representações sociais de estudantes de pedagogia e de música a partir da escuta musical*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/16074/1/Leila%20Yuri%20Sugahara.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.
- TOTTI, Lucca Perroni. *Ensinar uma escuta que ensina: R. Murray Schafer e a arte sonora em direção a uma pedagogia da escuta*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, 2021. Disponível em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/lucattotti.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.
- VASCONCELOS, Alessandro Cabral de. *Representações sociais de licenciandos em educação musical: referências de mídia na formação dos professores de música*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2016/dissertacoes/mdh/Alessandro-Cabral-de-Vasconcelos.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.
- VIEIRA, Rebeca. A criatividade como foco na educação musical: um panorama das pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 3., 2014, [S.l.]. *Anais [...]*. [S.l.: s.n.], 2014.
- ZANETTA, Camila Costa; BRITO, Maria Teresa Alencar de. “A gente aprende a ouvir, a tocar e a saber como a gente faz a música”: processos lúdico-criativos em uma oficina de música com crianças. *Music for and by Children*, [S.l.], p.26-37, 2018. <https://proa.ua.pt/index.php/musichildren/article/view/1027>. Acesso em: 4 out. 2022.

ZANETTA, Camila Costa; BRITO, Teca Alencar de. Hans-Joachim Koelreutter em movimento: ideias de música e educação. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24., 2014, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: [s.n.], 2014. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002659669.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

B – Referência das obras de Porena mencionadas no Capítulo 1

Itens organizados de maneira cronológica, do mais antigo para o mais recente:

PORENA, B. I Conservatori di Musica e la Musica come Fatto Culturale nella Società Italiana. *Educazione Musicale rassegna bimestrale degli insegnanti di musica*, Milano, anno VI, n. 3, 1969.

PORENA, B. *A Che Punto è L'educazione Musicale (intervista di Liliana Dall'Asèn)*. Problemi minorili: rivista di informazione e di studi dell'Unione italiana di assistenza all'infanzia. Roma: 1973.

PORENA, B. Progetto per una Attività Musicale Annuale nella Scuola Media. In: *BOLLETTINO dell'Associazione Culturale Pro Musica Studium*. Roma: Pro Musica Studium, 1974.

PORENA, B. Musica e Ideologia nel Doctor Faustus di Thomas Mann. In: *ANTOLOGIA Vieusseux*. [S.l.: s.n.], 1975.

PORENA, B. La Musica nella Scuola dell'obbligo l'organizzazione e la composizione dei suoni. I. Roma: Pro Musica Studium, 1975.

PORENA, B. Beni Musicali: per una metodologia del decentramento. *Città & Regione rivista mensile diretta da Lelio Lagorio*, Firenze, 1975.

PORENA, B. La Musica nella Scuola dell'obbligo l'organizzazione e la composizione dei suoni. II. Roma: Pro Musica Studium, 1976.

PORENA, B. Per Una Normalizzazione Sociale della Musica: sei documenti del Centro di Ricerca e Sperimentazione Culturale 'Musica in Sabina'. *Nuova Rivista Musicale Italiana*, [S.l.], anno X, n. 3, 1976.

PORENA, B. La Musica Nella Scuola Secondaria Superiore. In: *NUOVI Contenuti Culturali negli Insegnamenti della Scuola Superiore*. Milano: Istituto Editoriale Internazionale, 1977.

- PORENA, B.; CARDONI, D. Cambia la Musica. *Rivista Regione & Società*, [S.l.], p.41, 1977.
- PORENA, B. et al. *Musica-Scuola-Territorio strumenti operativi per un'attività di base*. Teatro la Fenice. [S.l.]: Edizione Fuori Commercio, 1978.
- PORENA, B. *Musica e cultura di base la pratica culturale di base nelle scuole e nel territorio*. Comune di Modena – Dipartimento Cultura Istruzione Sport e Tempo libero in collaborazione con il Centro di Ricerca e Sperimentazione Culturale "Musica in Sabina". Cantalupo in Sabina, 1979.
- CENTRO DI RICERCA E DI SPERIMENTAZIONE PER LA DIDATTICA MUSICALE. *Il comporre musicale nello spazio educativo e nella dimensione artistica*. Firenze, 1981.
- CENTRO DI RICERCA E SPERIMENTAZIONE METACULTURALI. L'Operatore culturale di base. *Quaderno di Lavoro*, [S.l.], n. 1, 1982.
- CENTRO DI RICERCA E SPERIMENTAZIONE METACULTURALI. L'Attività Culturale Diffusa. *Quaderno di Lavoro*, [S.l.], n. 2, 1983.
- PORENA, B.; BERNARDINI, A. Alcune Considerazioni sulla Composizione di Base (Seminario). *beQuadro bollettino trimestrale del Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la didattica Musicale*, [S.l.], Anno 3, 1983.
- PORENA, B. Problemi e Idee e Confronto per una Rinnovata Educazione Musicale Dentro e Fuori la Scuola di Base. In: CONVEGNO EUROPEO SUL CANTO CORALE PROMOSSO E ORGANIZZATO DALL'ASSOCIAZIONE CORALE GORIZIANA 'C.A. SEGHIZZI', 16., 1985. *Annali* [...]. Gorizia: [s.n.], 1985.
- PORENA, B. *Musica e ipotesi metaculturale*. In: DI PIATTI, M.; STEFANI, G. (Org.). *Quaderni di musica applicata – orizzonti dell'educazione musicale*, n. 10. Assisi: Edizioni Fonografiche e Musicale PCC, 1987.
- PORENA, B. Suoni/Parole... *Musicascuola Rivista di Didattica del/col/intorno al suono e alla musica*, Milano, n. 4, 1987.
- PORENA, B. *Corso quadriennale di musicoterapia centro educazione permanente sezione musica assisi: la composizione di base e le sue valenze interdisciplinari*. Cantalupo in Sabina: Centro Educazione Permanente, 1988.
- PORENA, B. *La musica*. Roma: Editori Riuniti, 1988.
- PORENA, B. L'immaginazione dei materiali. *Musicascuola Rivista di Didattica del/col/intorno al suono e alla musica*, Milano, n. 8, 1988.
- BUCAN, p.et al. *Didattica dei Linguaggi nella Scuola dell'Obbligo*. Teramo: Giunti & Lisciani Editori, 1988.
- PORENA, B. Progetto Analisi: interazione osservatore-osservabile. *beQuadro bollettino trimestrale del Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la didattica Musicale*, [S.l.], Anno 9, 1989.

- PORENA, B. La Formazione del Musicista. *Rivista Dell'istruzione (Estratto)*, [S.l.], 1990.
- PORENA, B. La Composizione Monolineare (melodia) Nella Scuola Media. *Quaderni della SIEM*, Milano, 1992.
- STAZI, E. *Educazione al Suono e alla Musica*: un percorso di ascolto musicale. Prefazione di Boris Porena. Petriccione: Centro Produzione Editoriale, 1994.
- PORENA, B. La Scuola Sperimentale di Composizione: il quadriennio superiore (lineamenti di una didattica a orientamento metaculturale). *Nuova Rivista Musicale Italiana*, Torino, 1995.
- PORENA, B. *La pratica musicale di base*. 1998/1999. [Não publicado].
- PORENA, B. Educare alla Sopravvivenza anche Attraverso la Musica. In: CONVEGNI INTERNAZIONALI SU MUSICA, INFANZIA E ADOLESCENZA, 2000, Napoli. *Annali [...]*. Napoli: Università degli Studi di Napoli "Federico II", 2000.
- GULLONE, C. *Boris Porena e il Centro di Sperimentazione Metaculturali in Sabina*: per una metodologia dell'animatore musicale. Roma: Gruppo Editoriale L'Espresso, 2009.
- CENTRO DI RICERCA E SPERIMENTAZIONE METACULTURALI. *Il Centro Metaculturali (1974-2006)*. [S.l.: s.n., s.d.].
- CENTRO DI RICERCA E SPERIMENTAZIONE METACULTURALI. *Cronologia (1974-2020)*. [S.l.: s.n., s.d.].
- PORENA, B. Università degli studi di Roma Tor Vergata. *Educazione Musicale Elementi di Didattica*, [S.l.], Unità 1, [2003].
- PORENA, B. Università degli studi di Roma Tor Vergata. *Educazione Musicale Elementi di Didattica*, [S.l.], Unità 2, [2003].
- PORENA, B. La pratica compositiva di base con i suoni codificati (le note). In: GUGLIELMI, A. *Educazione all'immagine, al suono e alla musica, motoria nei nuovi programmi della scuola elementare*. Bari: Levante Editori, [2003].
- PORENA, B. Piccola Antologia per Cantare e Suonare. [s.d.]. [Não publicado]. Nuova Didattica della Musica
- PORENA, B. *Nuova Didattica della Musica, n. 1*: Per Pianoforte: un itinerario per i primi 3 anni di studio. Milano: Edizioni Ricordi, 1982.
- PORENA, B. *Nuova Didattica della Musica, n. 2*: per la composizione. Milano: Edizioni Ricordi, 1983.
- PORENA, B. *Nuova Didattica della Musica, n. 3*: Musica da... fare, ascoltare, conoscere, discutere. Milano: Edizioni Ricordi, 1985.
- PORENA, B. *Nuova Didattica della Musica, n. 4*: per violoncello. Milano: Edizioni Ricordi, Milano: 1988.

C – *Vita die Martis*

Planeta Vermelho, ano 10 D.T, Carta n.1 – Martin, um Azzurri²

Caro(a) humano(a),

Sou um ser vivo azul que mora no topo da montanha mais alta de Marte. Meu nome, Martin, como você pode imaginar, foi dado em homenagem ao planeta em que vivo. Dizem que, a esta altura da História, a Terra já não é mais habitada. Estamos no décimo ano “depois da terra”. Não sei muito bem o que aconteceu e nem se é verdade que não existem mais seres vivos por aí. Na minha opinião, isso é uma grande mentira para nos afastar. Por isso, apesar de não saber se esta carta chegará a alguém, algum dia, tenho esperanças de encontrar um leitor para minhas palavras.

Aqui em Marte, existem muitos seres vivos, mas apenas três espécies pensam e têm consciência da vida. Ouvi dizer que, na terra, apenas os seres humanos são assim. Estou muito curioso para saber como são as coisas por aí.

Como eu disse, moro no topo da montanha mais alta do meu planeta. Nós, os *azzurri*, apesar de sermos pequenos, moramos nos lugares altos. Nosso céu é vermelho e o ano dura 687 dias. A gravidade é bem menor que a da Terra e, por isso, podemos sair pulando por aí, sem perigo de nos machucarmos.

Enquanto escrevo essas palavras, ouço um som estranho lá fora; é o vento anunciando a chuva que logo virá. Não sei se você sabe, mas, na maioria das vezes, a chuva, aqui, é sólida, ou seja, caem do céu pequenos pedaços de gelo que se despedaçam quando chegam ao chão. Mas, como a gravidade é baixa, o som é sempre suave e, quando o céu volta a ficar claro, depois da tempestade,

2 Como característica secundária do vocabulário usado, salienta-se o uso de algumas palavras da língua italiana: *azzurri* (azuis); *rossi* (vermelhos); *gialli* (amarelos) etc.

podemos ver os pedaços de gelo refletindo o vermelho forte do céu, que volta a aparecer, junto com o sol que esteve escondido durante a tempestade.

Agora é melhor eu ir; com a tempestade os Rossi podem sair de dentro da terra e chegar até às nossas casas. Esses dias volto a escrever para contar quem são eles e porque só saem em dias de chuva. Se você ler essas palavras, peço, por favor, que me conte como é a vida de humano. Além disso, eu gostaria muito de saber como é a chuva aí. Será que você poderia me dizer? O que vocês ouvem quando ela está chegando? Que tipo de sons acontece quando ela está caindo? Todas as chuvas são iguais? O que acontece quando acaba?

Um abraço,
Martin

Planeta Vermelho, ano 10 D.T, Carta n.2 – Martin Azzurri

Caro(a) humano(a),

Não sei se consegui entender bem a sua resposta porque meu planeta é completamente diferente do seu, como você pode imaginar. Assim mesmo, fiquei muito feliz em recebê-la. Quero dizer, recebi uma carta em minha casa, mas não tenho certeza se é sua. Foi você que enviou? Como prometi, escrevo novamente para continuar contando sobre a vida aqui.

Como falei na carta anterior, temos três espécies de seres vivos que pensam, um deles, obviamente, somos nós, os Azzurri. Além de nós, existem os Gialli e os Rossi. Hoje vou falar quem são os Rossi. Outro dia escrevo novamente para contar quem são os Gialli e como eles vivem.

Bem, os Rossi são seres aquáticos. A maioria vive nos canais de água que ficam embaixo da terra, mas alguns nadam pelos rios. Às vezes até chegam perto de nós quando alguma poça se forma e se

comunica com o sistema aquático, subterrâneo. Nesses dias eu fico com um pouco de medo. Não entendo nada do idioma que eles falam e, além disso, são muito diferentes. Algumas vezes o corpo vermelho deles acende uma luz e eles se tornam fluorescentes. É assustador!

Um abraço,
Martin

Planeta Vermelho, ano 10 D.T,
Carta n.3 – Êcs Acqua, um Rossi

Caro(a) humano(a),

As coisas aqui em Marte estão um pouco estranhas. Vivemos em 10 “depois da Terra”, mas nossas pesquisas recentes indicam que a Terra ainda é habitada por diversos seres, incluindo os humanos. Ouvi dizer que vocês não vivem na água e nem têm luz própria. Para falar a verdade, achei isso um pouco estranho. Será que vocês são como os Azzurri que moram nas montanhas ou, então, são como os Gialli, que voam por toda parte?

Ouvi dizer também que vocês têm uma coisa que se chama música, mas não consegui entender o que é isso. Será que você poderia me explicar? Ah! Tem mais uma coisa que eu gostaria muitíssimo de saber: o que é um fone de ouvido? Como é possível colocar uma música lá dentro e, depois, colocá-la dentro da cabeça?

Sei que deve ser estranho acreditar que existem seres vivos em Marte. Sei também que, assim como eu acho estranho que vocês não vivam na água e nem tenham luz própria, vocês podem achar o mesmo de mim. Apesar disso, espero que possamos trocar mais informações e entendermos melhor o mundo um do outro. Nós, os Rossi, quando estamos esperando por alguma coisa, temos o costume de juntar, em uma caixa, pequenas pedrinhas brilhantes que encontramos por aí. De acordo com esse costume, quando a caixa fica cheia, nossa espera acaba. Às vezes o desejo se realiza. Outras vezes, percebemos que é

hora de seguir em frente de outra forma. Espero que, quando minha caixa estiver cheia, eu receba uma resposta a esta carta.

Um abraço,
Écs ou, carinhosamente, “X”

P. S.: só uma última pergunta: vocês aí na terra têm algum costume, parecido com o da caixa, quando esperam alguma coisa?

**Planeta Vermelho, dia 30 depois do primeiro
contato com os humanos,
Carta n.4 – Martin Azzurri**

Caro(a) amigo(a),

Peço desculpas pela demora. A vida aqui está um pouco bagunçada, muita coisa mudou desde que descobrimos que podemos fazer contato com os humanos. Estamos, agora, pensando em um novo modo de medir o tempo, já que o sistema “D.T – depois da terra” não funciona mais.

Eu disse antes que não entendi algumas coisas que você falou, mas peço, por favor, que não fique triste. Acho que esses desentendimentos são normais, afinal vivemos em lugares diferentes. Além disso, continuo muito curioso para saber como são as coisas por aí. Acredito que assim, aos poucos, podemos nos entender. Você poderia continuar me contando?

Como eu disse, estamos com problemas com o tempo. Não sabemos muito bem como medi-lo. Alguns dias voam como um Giali que passa pela minha janela, em alta velocidade. Outros, parecem não ter fim, se arrastam no infinito. Como vamos chamar as duas coisas de “dia”, se são tão diferentes? O que é um “dia” para os humanos? Ouvi dizer também que vocês separam os dias em horas, as horas em minutos e os minutos em segundos, mas não consegui entender muito bem qual a duração de um segundo.

Tem, ainda, uma última coisa que eu gostaria de saber. Algumas das primeiras respostas que recebi, que falavam como é a chuva aí na terra, mencionaram o arco-íris. Como é um arco-íris? Ele aparece onde? Alguém vai lá e desenha? Se eu estiver aí em um dia de chuva, posso chegar até ele?

São tantas coisas que eu gostaria de te contar, mas agora preciso arrumar minhas malas para descer a montanha. Minha mãe já está pedindo há um tempinho. Por esses dias volto a escrever.

Um abraço,
Martin

Planeta Vermelho, 27 de maio de 2020, data dos humanos, Carta n.5 – Martin Azzurri

Caro(a) amigo(a),

Escrevo para continuar contando como são as coisas por aqui e também para responder algumas perguntas que foram feitas nas cartas que recebi. Como falei na semana passada, estou me preparando para descer a montanha, junto com minha família. Na minha opinião, esta é a coisa mais legal que fazemos aqui em Marte! Todos os anos, na estação quente – chamada de solar – descemos a montanha para encontrar os Azzurris que vivem em outros lugares de Marte.

Nos encontramos em uma planície e fazemos uma grande festa que, normalmente, dura três dias. Em anos especiais, chega a durar uma semana inteira. Nessa festa, muita coisa acontece, temos comidas típicas, grupos que tocam instrumentos, danças e brincadeiras. Enquanto estamos nesse lugar, ficamos acampados em barracas e podemos dormir mais tarde que o normal.

Todos os anos, levo meu perro de estimação, ele tem o pelo preto, todo arrepiado, come ração azul e faz um som que não sei muito bem como explicar. Além disso, encontramos, na planície, outros

animais que vivem lá embaixo, mas eles não se incomodam com nossa presença, pelo menos eu acho que não...

Todos os anos a festa começa quando as bandeiras azuis, de vários tipos, já estão penduradas, a luz vermelha do sol começa a diminuir no horizonte e dá lugar para pequenas lâmpadas, também vermelhas, que são penduradas ao lado das bandeiras, e já é possível sentir o cheiro de *zenzero*³ no ar – proveniente de uma bebida típica dessa época do ano.

Vocês aí na Terra têm alguma coisa assim? O que vocês fazem nesses eventos? Quando e como eles acontecem? Tem música? Existe alguma comida que vocês só comem em determinada época do ano ou festa? Alguma dança típica?

Um abraço,
Martin.

P. S.: parece que não podemos nos encontrar pessoalmente. Pelo menos por enquanto, a tecnologia marciana não encontrou uma maneira para que isso aconteça. Enquanto isso, continuamos conversando por aqui.

Planeta Vermelho, 3 de junho de 2020 (data dos humanos), Carta n.6 – Maria Gialli

Caro(a) humano(a),

Como vão as coisas por aí? Aqui ainda estamos um pouco confusos por causa das datas, mas logo tudo se acerta, eu acho. Esses dias vi na TV que inventaram um novo instrumento para medir o tempo, quando eu souber mais sobre isso, escrevo de novo.

3 Gengibre, em italiano. Esta nota, assim como as outras que se seguem, não estava presente na carta original, que foi para os estudantes, de maneira proposital. Nesse caso, considera-se o uso de uma palavra estrangeira como característica da distância cultural a que a narrativa faz alusão.

Meu nome é Maria, esse nome não é muito comum aqui em Marte, mas ouvi dizer que aí, na Terra, muita gente se chama assim. Estou escrevendo a pedidos do meu amigo Martin. Eu e ele nos encontramos há alguns dias, na festa da planície. Ele me contou que vocês têm trocado cartas e, por isso, pedi permissão para enviar uma também. Foi ótimo saber sobre o Natal e sobre a Festa Junina, espero que algum dia eu e Martin possamos participar de uma dessas festas. Aproveito para dizer que nossas casas, aqui em Marte, estão sempre abertas para você. Torço para que um dia essa viagem seja possível.

Não sei se Martin já disse, mas somos de espécies diferentes. Eu sou uma Gialli. Minha casa fica perto da planície, onde a festa dos Azzurri acontece, mas não fico muito por lá, passo grande parte do tempo voando pelo céu vermelho de Marte, junto com meus colegas de turma. Nossas aulas acontecem sempre nos ares, nas nuvens ou nas árvores. Ao contrário dos Azzurri e de vocês, humanos, nós, os Gialli, temos aulas durante a noite e dormimos de dia. Nossos olhos são muito sensíveis e, por isso, não conseguimos ver quase nada quando o sol está no horizonte. Durante o dia, ficamos em casa ou em outros lugares escuros, dormindo, de olhos fechados. Temos duas pálpebras por olho, para que a luz do sol não nos machuque. Por outro lado, não importa quão escura for a noite, conseguimos ver tudo, sem o menor problema. Saímos até quando Fobos e Deimos⁴ não estão brilhando no céu. Esses dias, em geral, são de frio, mas, como tenho várias roupas quentinhas, isso não é um problema.

Eu e Martin lemos as várias cartas que ele recebeu e também ouvimos o áudio do gato, que chegou com uma delas. Não preciso nem dizer que ficamos muito curiosos para saber como são os outros animais que vivem aí na terra, né? Sei que são muitos, então, acho que podemos falar apenas dos de estimação. O que você acha? Vou contar um pouco do que temos por aqui e, se puder, peço que nos conte como são os daí. Nossos perros são de todas as cores e tamanhos. Uma coisa engraçada é que quanto maior for o perro, mais agudo e mais fraco é o som que ele faz. Esse som parece com a

4 Nome das duas luas de Marte.

Não sei se já falei, mas eu e Maria temos 4 anos de idade. Sei que os anos são diferentes aqui, eles duram 687 dias, mas, ao que parece, estamos nos entendendo. Por isso, acho que temos mais ou menos a mesma idade. O ano de vocês é bem menor, não? Já te falei que sou azul, vivo na montanha com minha mãe, meu pai e meus dois irmãos? Sou o mais velho dos três. Maria é amarela, ela também vive com a família dela, mas a organização dos Gialli é um pouco diferente. Ela mora em uma vila, com umas 10 casas; lá, todos são da família.

Esses dias procurei, na internet, algumas músicas, imagens, textos e vídeos que falavam da cidade de São Paulo, porque a maioria das cartas que estou recebendo vêm dessa cidade. Você mora aí, não é? Achei várias coisas. Algumas entendi, com outras, fiquei um pouco confuso por causa das palavras, dos lugares e do que descreviam. Ainda é um pouco difícil para mim imaginar como é a Terra.

Por isso, gostaria de pedir a indicação de uma música, quadro ou algum outro tipo de arte que tenha como tema a cidade de São Paulo. Não sei se você conhece alguma coisa. Se não conhecer, será que poderia perguntar para algum amigo ou para alguém de sua família?

Além disso, como percebi que existem várias possibilidades, gostaria de saber também se você concorda com essa representação da cidade que você escolheu me mostrar, ou se vê o lugar de outra maneira.

Um abraço,
Martin

Planeta Marte, 18 de junho de 2020 (data dos humanos), Carta n.8 – Martin e Cachorro

Caro(a) amigo(a),

Estou muito contente de saber mais coisas sobre São Paulo. É sempre bom receber uma carta sua, mesmo que ela demore um pouquinho, às vezes. Gostei bastante das músicas, dos relatos, dos links e

das fotos que recebi e que encontrei, depois de ler sua carta. Obrigado! São Paulo deve mesmo ser muito interessante. Fiquei com a impressão de que a cidade é enorme, quase como se fossem vários mundos diferentes aí dentro. Cada música que eu ouvia, cada site que eu abria, parecia vir de um lugar diferente, mesmo sabendo que todos se referiam à mesma cidade.

Enquanto eu via e ouvia esses materiais, descobri um áudio, que foi gravado na Avenida Paulista, em um domingo, antes da quarentena começar. A descrição deste áudio era assim: “paisagem sonora – domingo na Paulista”. Você saberia dizer por que ela chama “paisagem sonora”? Por que será que eles estão tão animados? Será que é por que tem tanta coisa acontecendo ao mesmo tempo, no mesmo lugar?

A cidade em que vivo, aqui em Marte, se chama Montanhópolis. Acho que ela não é tão grande quanto São Paulo. Apesar disso, posso encontrar informações e conversar com praticamente todos os marcianos que vivem no planeta. Temos uma rede parecida com a internet de vocês, mas ela foi programada em um código diferente do terrestre. Eu estava falando da minha cidade, né? Bem, como falei, ela é pequena. Na minha rua tem cinco casas. A cidade inteira é composta de mais ou menos dez ruas, algumas maiores, outras menores. Temos também dois rios. Para navegar nos rios usamos umas placas inteligentes, que flutuam. Para andar nas ruas, não precisamos de transporte, a calçada do lado direito se move para uma direção e a do lado esquerdo para outra. Assim, podemos ir para qualquer parte da cidade, basta esperar na calçada e trocar de rua quando necessário. Se estivermos com pressa, podemos andar em cima da calçada para chegar mais rápido.

No centro da cidade existe um grande parque, acho que ele é bem parecido com o Ibirapuera, aí de São Paulo. Toda tarde, depois da escola, eu vou até lá para brincar com meus amigos e comer alguma fruta, direto das árvores.

Outro dia escrevo de novo, está quase chegando a hora da chamada de vídeo que marquei com Maria Gialli, não quero que ela fique esperando.

Um abraço,

Martin e Cachorro (mudei o nome do meu perro depois de saber que tem um animal na Terra que chama assim, antes o nome dele era qwertyuiopsdfghjkcvcnm).

P. S.: o que é álcool em gel? Acho que não temos isso aqui em Marte.

**Planeta Vermelho, 25 de junho de 2020 (data da Terra).
Carta n.9 – Maria Gialli**

Caro(a) amigo(a),

Depois de conversar com Martin esses dias, combinamos que eu escreveria a carta desta semana. Ficamos muito contentes com os textos que recebemos e com os arquivos e links que vieram juntos. Gostei de saber mais a respeito da cidade de São Paulo, dos parques, dos estádios de futebol e da Avenida Paulista. Obrigada!

Eu gostaria que nossas redes de internet fossem programadas com o mesmo código, assim eu poderia enviar fotos e vídeos, mas, infelizmente, isso ainda não é possível. Se eu tentar enviar uma foto, tirada por uma câmera marciana, você só vai conseguir ver a cor preta, no lugar da imagem.

Confesso que fiquei um pouco preocupada com esse vírus que vocês estão enfrentando. Eu e Martin estamos torcendo para que isso passe logo. Não sei ao certo se alguma coisa assim já aconteceu aqui, mas sei que a minha cidade tem leis bastante rígidas de distanciamento e higiene, por isso, pode ser que algo parecido tenha, sim, ocorrido. Por exemplo, cada casa que é construída precisa manter uma distância mais ou menos igual ao tamanho dela mesma em relação às outras. Então, temos vizinhos, mas não podemos morar tão perto. Não sei bem se as coisas foram sempre assim ou se, algum dia, meus antepassados vieram de outro lugar, para fugir de alguma doença ou procurar novas oportunidades. Você acha que existe a possibilidade de eles terem vindo da Terra?

Uma das cartas que recebemos falava de esquiteis (ou skates). Fiquei curiosa para saber o que era e, por isso, procurei na internet de vocês. Tive a impressão de que são pequenos pedaços das ruas de Montanhópolis. Como as pessoas se equilibram naquilo? Eles fazem som de ar (ou vento), igual ao das ruas da cidade em que Martin mora? Você sabe me dizer para que eles servem? Eu não consegui entender direito.

Agora preciso ir, está quase na hora de sair para as aulas. Esta noite vamos voar até a reserva de águas para conhecer o Centro de Estudos dos Rossi.

Um grande abraço,
Maria Gialli.

Planeta Vermelho, 3 de julho de 2020 (data da Terra)

Carta n.10 – Maria Gialli.

Caro(a) amigo(a),

Eu estou respondendo de novo porque não aguentei esperar minha vez, prometo que semana que vem vou deixar o Martin escrever. Nós dois vimos juntos sua resposta e, com ela, os vários links e fotos que vieram aí da Terra. Fiquei tão emocionada que pedi que ele me deixasse responder novamente. O Martin é muito compreensivo e, por isso, deixou, mas com a condição de que eu dissesse que ele está com saudades. Foi muito legal ver a foto do gato com os olhos acesos, o material sobre esquiteis e esquiteistas e também as referências a outras atividades, como andar de bicicleta, usar patins e, até, fazer *parkour*.

Falando nisso, queria dizer que fiquei muito curiosa para saber mais a respeito dessas atividades. O que é *parkour*? Como você consegue se equilibrar em uma bicicleta, quando ela tem só duas rodas? As rodas, pelo menos aqui em Marte, escorregam às vezes... Quais outros brinquedos/meios de transporte existem aí na Terra?

Tem uma outra coisa que eu gostaria de saber. Ouvi dizer que aí vocês têm cinemas. Até aí tudo bem, também temos telas em Marte. Sabia que existe um outro jeito de vermos filmes aqui? Se quisermos entrar na história, para assistir os fatos de perto, podemos usar um aparelho que emite umas ondas. Quando o efeito começa, somos transportados para a história, só voltamos quando apertamos um botão que aparece no nosso bolso. Por isso, não se esqueça, se um dia você estiver aqui e quiser entrar em uma dessas histórias, é necessário usar uma roupa que tenha pelo menos um bolso, caso contrário, esse botão pode aparecer dentro do seu nariz ou no ouvido, aí fica meio difícil para apertar.

Ah! É... Eu ia perguntar o que é pipoca, que tem nos cinemas da Terra. Que cheiro elas têm? Como que um milho cresce e vira outra coisa bem maior? Que som vocês ouvem quando a pipoca está estourando? Todas estouram de uma vez?

Um grande abraço,
Maria Gialli.

Planeta Vermelho, 9 de julho de 2020 (data dos humanos) **Carta n.11 – Martin Azzurri**

Caro(a) amigo(a),

Mais uma vez, agradeço pelas cartas que chegaram essa semana. Eu e Maria Gialli ficamos, sempre, muito felizes com os textos, os links e as fotos. Como falei na primeira carta, a gravidade aqui em Marte é muito menor. Por isso, podemos sair pulando por aí, como se fosse *parkour*. Além disso, como já dissemos também, os Gialli têm asas, ou seja, eles voam sem a ajuda de um meio de transporte externo. Por causa disso, fiquei pensando: como é a sensação de ser puxado para o chão, pela gravidade, aí na Terra? Isso não é perigoso?

Essa semana comecei a pensar sobre os idiomas. Você não acha curioso que existam tantas línguas? Por causa dessa curiosidade,

descobri a “língua do p”. Você já ouviu falar? É assim: para falar essa língua, cada pedacinho da palavra precisa ser dito duas vezes; a primeira vez fica igual; na segunda, acrescentamos um p – se este pedaço começar por consoante, é só tirar a primeira parte. Meu nome ficaria, mais ou menos, assim: MARparTINpin UMpum ApaZZUpuRRIpi. Fiquei pensando que poderíamos brincar um pouco com esse código na próxima carta, o que você acha? Você conhece algum outro código desse tipo?

ESpesTOUpou MUIpuiTOpo CUpuRIpiOpoSOpo
PApaRApa SApaBERper Opo QUEpue VOpoCÊpê VAIpai
ESpesCREpreVERper.

UMpum GRANpranDEpe ApaBRApraÇOpo,
MARparTINpin

Planeta Vermelho, 19 de julho de 2020 (data dos humanos) **Carta n.12 – Martin Azzurri.**

Caro(a) amigo(a),

Sempre fico muito feliz em poder conversar com você e, mais uma vez, agradeço pelas respostas e pelos links. Alguns textos que recebi diziam que a lógica da brincadeira do “p”, que falei na carta anterior, não ficou muito clara. Por isso, vou explicar de novo. Mas, antes, gostaria de dizer que, como algumas respostas diziam, existem vários jeitos diferentes de falar essa língua. É possível, ainda, criar outras “linguagens”, por meio do mesmo modo de pensar. Isso que acho o mais engraçado quando penso nos idiomas. Não importa muito que idioma a gente escolha ou crie, o importante é que a pessoa com a qual estamos falando entenda aquela língua ou saiba como alteramos as palavras que ela já conhece. Você já pensou nisso? Dá até para criar palavras que não existem!

Como eu disse da outra vez, para falar esse tipo de linguagem do “p”, que usei, é necessário dizer (ou escrever) cada sílaba, das

palavras que vamos usar, duas vezes. Na segunda vez, se a sílaba começar com consoante, é só trocar por “p”; se começar por vogal, não precisa trocar, basta acrescentar um “p”. Então, a palavra “casa” ficaria assim: CApaSApa, meu nome seria: MARparTINpin, “ovo” ficaria OpoVOpo. Coloquei as sílabas da palavra original em letra maiúscula, só para ficar mais fácil a leitura.

Antes de terminar a carta de hoje, quero dizer que acho mais interessante ouvir o som dessa língua do que escrever ou ler. Por isso, gostaria de saber se você pode me enviar um áudio ou um vídeo usando a língua do “p”. Você pode contar uma história, conversar com alguém aí da sua casa ou só dizer o seu nome e onde vive.

Um grande abraço,
Seu amigo, Martin.

Planeta Vermelho, 25 de julho de 2020 (data dos humanos) **Carta n.13 – Maria Gialli.**

Caro(a) amigo(a),

Gostei muito dos áudios que recebi e também dos textos. Obrigado! Hoje vou escrever a carta com fragmentos das frases que chegaram na semana passada e também com as respostas para as perguntas que me fizeram, mas sem contar quais foram as perguntas. Acho que, assim, é mais divertido!

Vamos, então, aos fragmentos: “Meu nome é Hugo”;⁵ “Chapeuzinho vermelho foi de helicóptero para casa da vó, porque estava com medo de pegar coronavírus”; “Meu nome é Sophia.”; “O que aconteceria se um crocodilo batesse em sua porta pedindo um pouco de alecrim?”;⁶ “Eu tenho oito anos e este é meu pai.”;

5 Os nomes foram trocados para preservar a identidade dos(das) estudantes.

6 Esta e algumas outras frases desta carta foram tiradas de *Gramática da fantasia* (Rodari, 1982).

“Meu animal favorito é o perro”; “Eu moro em São Paulo”; “Oi. Eu sou o Enzo”; “Pra que serve uma desporta?”; “Meu nome é Lorena”; “É legal conhecer você, mas tenho que ir.”; “Adeus. Adeus”; “Meu nome é Gustavo”; “Não, em Marte as coisas não são viradas de ponta cabeça”; “Oi”; “Eu sou o Carlos”; “Já brinquei”; “Martin, esta língua é muito louca”; “Sim, existem muitos brinquedos em Marte”; “Tem língua mais fácil”; “Meu nome é Ana, a terráquea”; “Eu não sei o que é um vice cão, mas um vice gato é muito mais fácil, claro”.

Até semana que vem!

Grande abraço,

Maria

Planeta Vermelho, 9 de agosto de 2020 (data dos Humanos).

Carta n.14 – Martin Azzurri e Maria Gialli.

Caro(a) amigo(a),

Hoje nós dois resolvemos escrever juntos a carta. Às vezes é um pouco difícil de fazer um texto coerente com dois autores, mas achamos que seria interessante tentar. Esperamos que isso não seja um problema. Parece que faz tanto tempo que não nos falamos, que estamos até sentindo saudades. A palavra saudades é bonita, não é? Ouvimos dizer que só o português tem um termo específico para este sentimento. Que sorte que vocês têm!

Que bom que você gostou do áudio! Nós concordamos que ele é um pouco confuso em alguns momentos, mas, talvez, seja exatamente essa a graça da coisa toda. Estávamos pensando, aqui, em fazer uma segunda parte para essa “música”, mas, claro, precisamos de sua ajuda. Colocamos entre aspas a palavra música porque não sabemos se dá para dizer que aquele áudio era mesmo uma música. Será que dá? De qualquer forma, em várias músicas há diversas coisas acontecendo ao mesmo tempo, não é?

Para contar a nossa ideia para essa segunda parte, precisamos explicar as palavras “vice-cão”, “vice-gato” e outras que apareceram nas frases da carta anterior. Nós sabemos que elas não existem, mas, como ainda estamos aprendendo a língua de vocês, descobrimos que algumas palavras podem ser divertidas, mesmo que não existam de verdade. Veja que legal: pra que serve um contracopo? E uma desja-nela? Dá pra matar a fome com uma microlasanha? Onde trabalha um motorista de pós-moto? A ideia é bem simples: é só montar uma palavra com um prefixo (des, pós, pré, micro, contra, vice....) e uma coisa qualquer. As possibilidades são muitas. Será que você poderia gravar um áudio com algumas dessas palavras malucas? Quando os áudios chegarem, a gente monta uma colagem e devolve, como da outra vez. O que você acha?

Um grande abraço,
Maria e Martin.

Planeta Vermelho, 16 de agosto de 2020 (data dos humanos)
Carta n.15 – Maria Gialli e Martin Azzurri.

Caro(a) amigo(a),

Nós dois ficamos muito felizes com as cartas e com os arquivos que recebemos na semana passada. Gostaríamos de mostrar nossa colagem, mas, antes disso, é importante dizer que não conseguimos abrir alguns links que chegaram. Será que quem enviou um link poderia tentar mandar um arquivo ou outro link, por favor? Ficamos muito curiosos para saber o que tinha lá, mas, infelizmente, não conseguimos abrir. Além disso, algumas cartas tinham palavras muito engraçadas, mas, como eram palavras escritas, não foi possível incluir na colagem. Assim mesmo, gostamos bastante de todos os textos. Obrigado!

Falando em curiosidade e na última carta, o que você pretende fazer nas férias, já que não pode sair de casa?

Ah! Quase íamos esquecendo: nunca vimos um Jabuti. Será que você poderia nos contar como é este animal? Eles podem ser de estimação, como os cachorros e os gatos?

Um abraço,
Martin e Maria

Planeta Vermelho, 25 de agosto de 2020 (data da Terra)
Carta n.16 – Maria Gialli

Caro(a) Amigo(a),

Escrevo esta carta para dizer que vou ficar alguns dias fora e, por isso, não poderei enviar o texto da próxima semana. Mas não precisa se preocupar, logo, logo eu volto. Vou acampar com alguns amigos da minha espécie. Estou muito animada!

Aqui em Marte é como se tivéssemos dois mundos, um na superfície e outro subterrâneo.⁷ O mundo subterrâneo é completamente escuro. Os seres que vivem lá se orientam por meio do som, do cheiro e da temperatura ou vibração das coisas. Ouvi dizer que alguns conseguem sentir o impulso elétrico de outros seres vivos que estão por perto, mas, sinceramente, não sei muito bem como isso funciona. Você deve lembrar que uma vez eu contei que nós, os Gialli, temos sensibilidade à luz do dia e que, normalmente, fazemos nossas atividades durante a noite, quando o sol está escondido. Quando escrevi isso, esqueci de dizer que alguns Gialli vivem nesse mundo subterrâneo, completamente sem luz. Eu nunca fui lá, mas ouvi dizer que existem cidades enormes e que muitos seres nunca viram o sol. Ouvi dizer também que existem rios gigantes e que, em alguns lugares, o teto é tão alto que ninguém foi capaz de alcançar.

7 A ideia de um mundo subterrâneo aparece em diversas obras da literatura infantil, dentre elas *As crônicas de Nárnia* de C. S. Lewis.

Esses dias, eu e alguns amigos, resolvemos conhecer esse outro mundo, para aproveitar os dias que teremos de folga na escola. Desde então, tenho passado algum tempo por dia com uma venda ou de olhos fechados, para treinar como seria viver lá. Assim mesmo, continuo muito curiosa para ver de perto como é. Ops! “Ver” não é exatamente a palavra certa, mas você entendeu o que eu quis dizer, né?

Espero que fique tudo bem por aí. Quando eu voltar, escrevo mais uma carta para contar como foi.

Um grande abraço,
Maria

Planeta Vermelho, 7 de setembro de 2020

(data dos humanos)

Carta n.17 – Martin Azzurri

Caro(a) Amigo(a),

Maria ainda não voltou. Espero que você não fique chateado(a), mas eu li as cartas que chegaram para ela e, por isso, resolvi responder. Ela ainda vai ficar mais alguns dias fora e, infelizmente, não conseguimos conversar enquanto ela está no outro mundo de Marte, eles têm um sistema de comunicação completamente diferente do nosso, eu não consigo entender como ele funciona e nem temos acesso a este sistema aqui nas montanhas, onde eu vivo.

Fiquei muito feliz de saber a respeito das cavernas que vocês têm aí na Terra, do rio Amazonas, dos parques grandes e pequenos que existem por aí e das várias outras coisas que chegaram. Mas fiquei ainda mais feliz em receber notícias suas! Espero que suas férias tenham sido boas. Concordo que depois de fazer uma viagem sempre voltamos diferentes, mas acho também que, mesmo sem viajar, podemos descansar e pensar coisas novas em casa, não é? Quando puder, conte como foram suas férias. Os planos deram certo?

Esses dias fiz um experimento aqui em casa. Eu queria saber como era viver no escuro, como no mundo subterrâneo em que Maria está. Por isso, resolvi ficar um tempo de olhos fechados, andando pela minha casa. Pedi ajuda do meu irmão porque fiquei com medo de tropeçar ou bater em alguma coisa. Foi uma experiência muito interessante e engraçada ao mesmo tempo, é como se eu estivesse em outro lugar. Identifiquei coisas que eu não percebia normalmente. Descobri que o ambiente em que vivo tem muito mais sons do que eu imaginava. Parecia que o vento, que sopra todo dia no alto da montanha, estava bem perto de mim. Era como se as paredes tivessem sumido e eu pudesse ver além delas, mesmo que de olhos fechados. Fiquei tão animado com a experiência que queria convidar você para fazer o mesmo. O que acha? Você poderia me contar como é ficar um tempo de olhos fechados, percebendo o mundo por meio de outros sentidos? Ah! Mas, não esqueça de pedir ajuda para alguém, não quero que você se machuque. Quando puder, escreva para dizer como foi.

Um grande abraço,
Martin.

Planeta vermelho, 14 de setembro de 2020.
Carta n.18 – Maria Gialli

Caro(a) amigo(a),

Para começar este texto, eu gostaria de dizer que fiquei muito feliz quando voltei para casa e vi as várias cartas que estavam me esperando. Achei o máximo que você pôde experimentar como é o mundo subterrâneo, sem luz. Foi uma experiência e tanto ficar lá todos esses dias. No início, o tempo passou muito devagar e eu perdi completamente a noção do espaço. Foi como se cada minuto durasse uma eternidade e como se as paredes não existissem mais. Depois, comecei a prestar atenção em alguns sons que até então

eu não tinha ouvido. Cada movimento, cada superfície produzia algo diferente. Consegui saber quem passava perto de mim com pressa, quem era desajeitado e até quem era mais pesado que a maioria (ou, pelo menos, parecia). Tudo isso pelo som. Percebi também que a temperatura e o cheiro das coisas poderiam me orientar no espaço e, assim, aos poucos fui me acostumando com esse novo normal.

Lá, no subterrâneo, conheci Rosa, que se tornou minha amiga. Ela tem a mesma idade que eu e sempre viveu no mundo de baixo, então, nunca viu o sol e nem a luz do dia. Juntas, nós exploramos vários lugares legais e conhecemos muitos seres que habitam as cidades enormes e movimentadas que existem por lá. Um dia conversamos sobre o sol e eu não consegui explicar direito para ela como ele é e qual a sensação que temos ao sermos atingidos por um raio solar. Nessa conversa eu falei que tinha feito alguns amigos na Terra e que iria perguntar se eles poderiam me ajudar. Você tem alguma ideia de como eu poderia contar para Rosa como são os raios de sol e o que a gente sente ao vê-los? Será que dá para transformar essa sensação em um som (ou uma série de sons), para que ela possa entender melhor do que estamos falando?

Um grande abraço e até a próxima semana,
Maria

**Planeta Vermelho, 21 de setembro de 2020 (data da Terra),
Carta n.19 – Martin Azzurri e Maria Gialli**

Caro(a) Amigo(a),

É sempre um prazer conversar com você. Como nas outras semanas, ficamos muito felizes com as cartas que chegaram. Você acredita que, junto com elas, chegou uma mensagem escrita em Braille? Ficamos tão curiosos que, logo que ela chegou, fomos procurar saber o que estava escrito lá. Para nossa surpresa – positiva,

é claro – as palavras da mensagem eram Maria, na primeira linha, e Martin, na segunda. Ficamos pensando que existem muitas formas de escrever – e também de falar – nossos próprios nomes, né?

Nós concordamos que não é possível dizer, com sons, como é a luz solar. Não ouvimos nenhum som que vem dele, não é? Mas, enquanto procurávamos informações sobre o sol, descobrimos a música Sun – “sol”, em português – de Murray Schafer). Claro que ela não é uma descrição exata da luz solar, mas, enquanto ouvíamos, lembramos de várias frases e características que estavam nas cartas da semana passada. As variações de temperatura dos raios, o nascer e o pôr do sol, são apenas alguns exemplos. Percebemos também que esta música usa vários sons longos, que se misturam. Para nós, ouvi-los foi uma experiência parecida (não igual) com a de sentir os raios de sol.

Por isso, pensamos que poderíamos fazer a nossa própria música do Sol. Será que você poderia nos ajudar mandando um áudio? Pode ser algum som cantado, de um objeto aí da sua casa ou, então, um som eletrônico ou encontrado na internet, mas, não se esqueça, tenha em mente os raios de sol, como o compositor da música que mencionamos. Quando os áudios chegarem, nós dois podemos colocar todos juntos e enviar para você na próxima semana, do mesmo jeito que fizemos com a língua do “p” e com as palavras malucas.

Um grande abraço,
Martin e Maria

Marte, 28 de setembro de 2020 (data dos terráqueos)
Carta n.20 – Martin e Maria,

Caro(a) amigo(a),

Estamos escrevendo para mostrar como ficou a nossa música, inspirada nas conversas que tivemos sobre o sol e montada a partir

dos áudios que recebemos semana passada. Gostaríamos muito de saber o que você achou dela, qual sua impressão ao ouvi-la e também o que você pensa que poderia ser melhor.

Além disso, montamos o vídeo com os áudios da língua do p e das coisas malucas. Quando estávamos montando, ficamos em dúvida se faltou colocar alguma coisa. Então, se você mandou algum arquivo, especialmente para este vídeo, e ele não está aqui, nos avise, por favor.

Até semana que vem,
Um grande abraço,
Maria e Martin.

Marte, 19 de outubro de 2020

Carta n.21 – Maria Gialli e Martin Azzurri

Caro(a) amigo(a),

Para começar esta carta, gostaríamos de pedir desculpas pela confusão das semanas passadas, os serviços de comunicação, aqui em Marte, pararam de funcionar por causa de um problema de tecnologia. Pelo menos foi o que nos disseram. A verdade é que não sabemos muito bem como essas coisas funcionam e nem quem, exatamente, as controla. Sabemos usar, mas quase ninguém entende os detalhes do funcionamento desses sistemas. De qualquer forma, achamos muito estranho ficar sem comunicação e, ao mesmo tempo, percebemos o quão importante é essa estrutura para que a gente consiga trocar cartas e também falar com nossos amigos que estão longe. Você já perdeu a comunicação com alguém, por algum tempo? Como as pessoas, que estão distantes, se falam aí na Terra?

Nós ouvimos falar que, na semana passada, vocês comemoraram o Dia das Crianças aí na Terra, é verdade isso? O que as pessoas fazem nesse dia? Você acha que é importante ter um dia só para as crianças? O que você achou das comemorações deste ano?

Esperamos que possamos nos falar novamente na próxima semana.

Um grande abraço,
Martin e Maria

Marte, 26 de outubro de 2020.

Carta n.22 – Martin Azzurri.

Caro(a) amigo(a),

Imagino, sim, que o Dia das Crianças tenha sido bem diferente este ano. Enquanto eu lia as cartas que chegaram aqui na semana passada, fiquei pensando que estamos crescendo. Depois, comecei a imaginar como será o futuro, aqui em Marte, aí na Terra ou em outro planeta qualquer. Quantos mundos diferentes será que existem? Será que alguns ficaram no passado e, agora, não existem mais? Será que outros vão surgir daqui a alguns anos? Além disso, parece que as coisas estão sempre mudando. Esses dias eu estava conversando com minha mãe e ela disse que, quando era criança, as coisas aqui eram bem diferentes. Os Azzurri viviam no vale e todo mundo pensava que não era possível viver nas montanhas, por causa da quantidade de vento, chuva e luz solar. Alguns acreditavam que o mundo subterrâneo – aquele que Maria foi visitar um dia desses – era apenas uma lenda e que as pessoas que viviam lá não passavam de personagens de histórias inventadas, sem muita importância. A vida na Terra, então, nem se fala, não sei nem se, nessa época, alguém imaginou que eu poderia trocar cartas com você, no futuro.

Falando em futuro – o meu, agora, não o deles – tem tanta coisa que eu gostaria de fazer que não sei nem por onde começar. Às vezes acho que vou estudar os planetas e as diferentes formas de vida que existem... Imagine que legal poder viajar pelo espaço! Em outros momentos, penso que seria legal ser escritor, inventar mundos, criar personagens, narrar histórias. Penso também que quero ter uma

horta em casa, para comer coisas que eu mesmo plantei e cuidei. São muitas as possibilidades. E você, já pensou ou planejou alguma coisa para o futuro?

Um grande abraço,
Martin

Marte, 3 de novembro de 2020 (data dos humanos)
Carta n.23 – Maria Gialli

Caro(a) amigo(a),

Esses dias eu estava pensando que nossos mundos são tão diferentes que, às vezes, parece que a Terra não passa de uma invenção de alguém. Alguém que imagina um mundo e o descreve com detalhes. Sei que você existe e que as coisas que me contou são verdadeiras. Estou muito feliz com a nossa amizade, obrigado!

Ah! é... eu estava contando que pensei na possibilidade de imaginar um lugar que não existe, com seres do mundo da fantasia. Por isso, fui fazer uma pesquisa e encontrei um livro com o seguinte título: Manuel de Instruções para Novos Mundos. Achei estranho que ele chamasse “Manuel” e não “Manual”, mas, tudo bem, pode ser um erro de tradução ou, então, uma brincadeira do autor. Na primeira página, tinha uma série de perguntas que você pode usar para criar o seu próprio mundo com as respostas. O que você acha de tentar? Vou coloca-las aqui:

Qual a localização deste mundo? Em outro planeta, em um reino muito distante, dentro de um pequeno buraco no solo...

Como é o passar do tempo lá? O tempo é medido em horas, minutos e segundos ou eles usam outra unidade de medida?

Como é a forma, o tamanho e as cores dos seres que vivem por lá? Eles são todos iguais?

Como são os sons que podem ser ouvidos nesse lugar?

Alguns desses seres têm uma propriedade ou capacidade especial?

Existe a possibilidade de fazer alguma comparação com a nossa forma física ou o nosso jeito de ser? Por exemplo, naquele mundo os seres têm as pernas muito maiores que as nossas, mas, apesar de serem maiores, elas são um pouco mais finas.

No final dessa página estava escrito: “Não é necessário que todas essas perguntas sejam respondidas, mas, mesmo que sejam cuidadosamente pensadas, ainda faltará algo. A originalidade e a graça desse mundo novo dependerá da sua capacidade de inventar novas perguntas.” Não entendi muito bem o significado desta frase, mas ela parece ser importante.

Agora eu preciso ir, se você conseguir criar um mundo com essas perguntas, peço que me escreva para contar como ele é. Se não conseguir, não precisa se preocupar, você pode me escrever assim mesmo e contar alguma coisa que queira. Afinal, os amigos são para essas coisas, não é?

Um grande abraço,
Maria